نموذج ترخيص

أنا الطالبة: سجى عبد المجيد مسعود الحبلي أمنح الجامعة الأردنية و/ أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و / أو استعمال و / أو استغلال و / أو ترجمة و / أو تصوير و / أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و / أو إلكترونية أو غير ذلك رسالة الماجستير / الدكتوراه المقدمة من قبلي وعنوانها.

التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين والحلول المقترحة لمواجهتها من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان

وذلك لغايات البحث العلمي و / أو التبادل مع المؤسسات التعليمية والجامعات و / أو لأي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميع أو بعض ما رخصته لها.

اسم الطالب: سجى عبد المجيد مسعود الحبلي

التوقيع:

التاريخ: ٢٠١٥/١٢/٨.

التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين والحلول المقترحة لمواجهتها من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان

إعداد

سجى عبد المجيد الحنبلي

المشرف

الدكتور هشام ابراهيم الدعجة

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في

الإدارة التربوية

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

تشرين الثاني، 2015م

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة:" **التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين والحلول المقترحة لمواجهتها من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان**" وأجيـزت بتـاريخ : 18/11/ 2015م.

أعضاء لجنة المناقشـــــــة	**التوقيــع**
الدكتور هشام ابراهيم الدعجة، مشرفاً أستاذ مشارك – تنمية الموارد البشرية	....
الدكتور خالد علي السرحان، عضواً أستاذ مشارك – الإدارة التربوية	....
الدكتور صالح أحمد عبابنة، عضواً أستاذ مساعد – الإدارة التربوية	....
الأستاذ الدكتور عدنان عبد السلام العضايلة، عضواً خارجياً أستاذ – الإدارة التربوية جامعة البلقاء التطبيقية	....

الإهداء

إلى من ربياني صغيرا... أمي وأبي

إلى ينبوع العطاء الذي زرع في نفسي الطموح والمثابرة.... أبي العزيز

إلى نبع الحنان الذي لا ينضب... أمي الغالية

إلى من يحملون في عيونهم ذكريات طفولتي وشبابي...... أخي وأخواتي

إلى من ضاقت السطور من ذكرهم فوسعهم قلبي...... صديقاتي

إلى كل من علمني، وأخذ بيدي، وأنار لي طريق العلم والمعرفة

إلى كل من شجعني في رحلتي إلى التميز والنجاح

إلى كل من ساندني، ووقف بجانبي

إليكم جميعا الشكر والتقدير والاحترام

الباحثة سجى الحنبلي

شكر وتقدير

بعد حمد الله سبحانه الذي أعانني على إنجاز هذه الدراسة، أتقدم بالشكر الجزيل وعظيم الامتنان إلى الدكتور هشام ابراهيم الدعجة الذي كان لجهوده الخيرة، وتوجيهاته النيرة، ومتابعته المستمرة الفضل في إنجاز هذا العمل، ومهما حاولت الإفصاح اعترافاً بجهده ومساعدته لي لما أوفيته. كما أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى أساتذتي الأفاضل: أعضاء لجنة المناقشة: الأستاذ الدكتور عدنان عبد السلام العضايلة، والدكتور خالد علي السرحان، والدكتور صالح أحمد عبابنة، لتفضلهم بمناقشة هذه الدراسة.

ولا يفوتني في هذا المقام أن أتقدم بجزيل الشكر إلى كل من أسهم في إنجاز هذه الدراسة، فإلى هؤلاء جميعاً أتقدم بشكري واحترامي ومودتي.

والله الموفق

سجى عبد المجيد الحنبلي

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين والحلول المقترحة لمواجهتها من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان

إعداد

سجى عبد المجيد الحنبلي

المشرف

الدكتور هشام ابراهيم الدعجة

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين والحلول المقترحة لمواجهتها من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان. وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع المشرفين التربويين في عمان، وعددهم (245) مشرفا تربويا. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الكمي النوعي المزدوج، وتم إعداد أداتين، إحداهما استبانة لمعرفة التحديات، والأخرى مقابلة لمعرفة الحلول المقترحة لمواجهتها.

وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى التحديات جاء متوسطا في جميع المجالات التي تضمنت التحديات، كما بينت النتائج ترتيب المجالات تنازليا من الأكثر تحديا إلى الأقل تحديا، فكان مجال التطوير الذاتي في المرتبة الأولى، تلاه مجال التخطيط للتدريس، ثم تقييم تعلم الطلبة، ثم تنفيذ التدريس، ثم التربية والتعليم في الأردن، ثم المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة، وجاء في نهاية هذه التحديات مجال أخلاقيات مهنة التعليم، وقدمت الدراسة حلولا مقترحة لمواجهة تلك التحديات، كان منها :

1. ضرورة اطلاع المعلمين على قانون التربية والتعليم، والتشريعات الصادرة من وزارة التربية والتعليم.
2. أن يطور المعلم ذاته من خلال الالتحاق بالجامعات لاستكمال دراسته العليا، وحضور الدورات التدريبية التي تعقدها الوزارة.
3. التعاون ما بين المشرفين التربويين والمعلمين، بحيث يزود المشرف التربوي المعلم بما استجد لديه من خبرات تربوية.

4. تعزيز اتجاهات المعلمين نحو مهنتهم، من خلال تحسين الوضع المادي لهم ورفع مكانتهم الاجتماعية من خلال سن التشريعات المطلوبة.

وفي ضوء نتائج الدراسة، تم اقتراح عدد من التوصيات أهمها:

إعادة النظر في بعض المعايير لتكون أكثر وضوحاً، وقابلية للقياس، وتدريب المعلمين على كل المستجدات التربوية، إضافة إلى إحداث تغيير في اتجاهات كل من المعلمين والمشرفين التربويين نحو عملية التطوير التربوي.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة:

يُعَدُّ المعلم عنصرا مهما في النظام التربوي، فهو الذي يبدأ بتشكيل عقول المتعلمين، وتنمية قدراتهم واستعداداتهم، وتوجيه اهتماماتهم، ويسهم في بناء القيم والاتجاهات لديهم، ويهيئ لهم الفرصة لتوظيف المعارف والمهارات والاتجاهات والخبرات التي اكتسبوها من البرامج التعليمية على أرض الواقع. وهذا يقتضي وجود معلمين ذوي كفايات خاصة؛ علميا ومهنيا، يحسنون توظيفها في العملية التعليمية التعلمية، وتمكنهم من القيام بالمهام والأدوار المنوطة بهم.

والمعلم يكون دوره الأول في تحقيق أهداف التربية؛ لما له من أثر عظيم في بناء شخصية المتعلمين بجوانبها المتعددة، عقليا ومهاريا ووجدانيا واجتماعيا. فالمعلم هو الأساس، بثقافته وعلمه وإعداده وتأهيله تربويا، وأهم من ذلك كله تمتعه بضمير حي في قلبه، ورسالة يحملها، يسعى إلى نقلها، بأمانة وإخلاص، وليس طالبا للمال، أو ساعيا إليه فقط. فالتعليم رسالة الأنبياء والمعلمون ورثتهم.

إن نجاح المعلم في عمله يعني نجاح المجتمع وتقدمه؛ فهو الركيزة الأساس في العملية التربوية، وحجر الزاوية في مسيرة البناء والتطوير التربوي والاقتصادي، والاستقرار والأمن الوطني الداخلي، والحفاظ على الهوية الثقافية، وحسن الانتماء للأمة. وهو الذي يقوم بإعداد القيادات المستقبلية وتوفير الأيدي العاملة المدربة التي تلبي متطلبات المجتمع المحلي (طلافحة، 2010).

ولقد بدأ مدخل المعايير ينتشر بشكل واسع في الساحة التربوية عالميا وعربيا، وبخاصة في ظل العولمة ومستحقاتها. فالعالم اليوم يشهد تحولات كبرى في مجالات الحياة كلها، من اجتماعية واقتصادية وسياسية وغيرها، ورافق هذه التحولات تكتلات سياسية واقتصادية متنوعة، تهدف إلى مسايرة المستجدات والتحولات، والإفادة مما تتوافر فيها من عناصر إيجابية؛ خدمة لتطوير المجتمعات، مع المحافظة على الهوية الوطنية والثقافية. مما دعى النظم التربوية بصورة عامة، إلى إحداث تغييرات مهمة في برامجها وأدواتها؛ لتحقيق التوازن بين المتطلبات

المحلية من جهة، وكل من المتطلبات العالمية والتقنية والعلمية من جهة أخرى (الدريج، 2003).

ولقد أصبح التعليم القائم على المعايير (Standard Based Education) بمثابة القوة الدافعة والمحركة لكثير من السياسات التربوية العالمية، التي تؤكد على ضرورة الارتقاء بمستوى أداء الطلبة، وتوفير الفرصة لكل منهم لتعلم المحتوى المناسب، وصولا إلى مستوى الأداء المطلوب. (Edsource , 2010).

ولقد أكد تقرير اليونسكو للتربية في القرن الحادي والعشرين على أن أحد سبل مواجهة تحديات هذا القرن يكمن في بناء التعليم على أربع دعائم هي: تعلم الفرد؛ لتنمو شخصيته، وليصبح قادرا على التصرف واتخاذ القرارات الصائبة، ويتعلم المعرفة؛ ليلم بدرجة عالية من الثقافة، ويستفيد من الفرص التي تتيحها له التربية مدى الحياة، ويتعلم للعمل؛ ليكتسب الكفاءة والتأهيل المهني، ويتعلم للعيش مع الآخرين؛ لتحقيق المشاريع المشتركة معهم (حمود، 2008).

إن قيام المعلم بدوره وتحقيق الأهداف المرجوة منه لن يتأتى إلا عن طريق اختيار معلمين متميزين ذوي قدرات معرفية وتدريسية جيدة، واستعدادهم للنماء والتطور الذاتي والانتماء للمهنة، وهذا يقتضي توافر معايير لمهنة التعليم، سواء في اختيار المستجدين منهم، أم بتطوير من كان منهم على رأس الخدمة، وإحداث تغييرات إيجابية في اتجاهات المعلمين الذين يرفض بعضهم التطوير، حفاظا على القديم المجرب وخوفا من مخاطر التحديث. وبخاصة أن تنمية الموارد البشرية أصبحت محكا لكل المجتمعات التي توجهت في العقود الأخيرة من القرن الماضي وما زالت، للاهتمام بتنميتها أسوة بتنمية الموارد الطبيعية المختلفة، وأصبح الإنسان محور العملية التنموية المعاصرة (الرديسي، 2013).

ولقد عمدت عدد من الدول إلى إجراء دراسات تهدف إلى تحديد المعايير اللازمة لتمهين التعليم، وبخاصة أن نتائج كثير من الدراسات والبحوث الميدانية أكدت على قوة الارتباط الإيجابي بين مستوى تأهيل المعلم من جهة وبين التحصيل الدراسي للطلاب، وبالتالي الحاجة إلى رفع كفاية المعلم، ومن ثم تحسين جودة التعليم، كدراسة كل من الحربي (2000)، ودارلنج هاموند (Darling – Hammond , 2000)، وقاجة وبن سكيريفة (2011)، والتي خلصت إلى أن مستوى تأهيل المعلم وكفايته من أكثر العوامل المدرسية تأثيرا على تحصيل الطلبة. وكانت دراسة ساندرز وريفرز (Sanders and Rivers , 1996) التي استخدمت تقويم القيمة المضافة (Value – Added Assessment) في دراسة نتائج الرياضيات لحوالي 400 طالب من طلاب

المرحلة الابتدائية قد أوضحت أن الطلاب الذين تلقوا تعليمهم على أيدي معلمين أقل كفاءة حصلوا على مستويات تعليمية منخفضة، بينما حصل أقرانهم ممن تعلموا على أيدي معلمين ذوي كفاءات عالية على مستويات تحصيلية عالية. كما أفادت الدراسة أن الطلاب ذوي التحصيل المتدني هم أكثر الفئات استفادة من ارتفاع كفاءة المعلم، يليها فئة الطلاب ذوي التحصيل العادي. وهذا يعني أن التعليم وإن أخذ بالتعليم الجمعي وليس بتفريد التعليم، إلا أنه راعى الفروق الفردية بين المتعلمين، ولم يغفل عن بطيئي التعلم ولا الموهوبين.

تعمد المؤسسات، على اختلاف مجالاتها، وتنوع عملياتها، وتفاوت مستوياتها، إلى تحديد رؤية خاصة بها، وأهداف لأعمالها وبرامج لتنفيذها، وهي في مقابل هذا كله، تقوم بعمليات مراجعة وتقويم للبرامج، وما حققت من أهداف مخطط لها. ورغبة في تحسين الأداء وتطويره، والنظر في العقبات والتحديات التي تحول دون بلوغ الغايات، سواء أكانت هذه التحديات واقعة فعلا، أم متوقعة، لتقترح حلولا لها، وتأتي المؤسسات التربوية في مقدمة هذه المؤسسات. وتُعَدُّ المعايير التي اقترحها مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا عام 2006 مرجعية؛ لضبط سلوك المعلمين في العملية التعليمية التعلمية، فكان لابد من النظر في الكفايات المعرفية والمهارية والأخلاقية التي ينبغي أن تتوافر في كل معلم.

ولقد قام الأردن، ممثلا في وزارة التربية والتعليم، بدور مهم في تنمية المعلمين معرفيا ومهنيا، حيث بدأ مشروع التطوير التربوي الأول في عام (1987) وتوالت عقبه مشاريع تطويرية بنيت على المشروع السابق لكل منها، وأحدثت تطورا نوعيا. ولقد حققت المسيرة التطويرية للتعليم في الأردن إنجازات مهمة وبارزة في مجالات تطوير المناهج والكتب الدراسية، والامتحانات العامة والاختبارات الوطنية، واستراتيجيات التدريس والتقويم. واستدعى ذلك بذل مزيد من الاهتمام بدرجة وعي المعلمين لهذه التطورات واستيعابهم لها وتفاعلهم معها، كما استدعى أيضا رفع كفايات المعلمين ومهاراتهم الأدائية لتحقيق أهداف التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي (Education Reform for the Knowledge Economy –ERfKE)، والذي بدأ منذ عام (2003). وجاء مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا الذي عقد في عمان عام (2006) واستمر لثلاثة أيام، بمشاركة فاعلة من خبراء تربويين دوليين، من كندا واستراليا، وأكاديميين من الجامعات الأردنية، إلى جانب فريق متخصص من وزارة التربية والتعليم، حيث تبادل المشاركون الخبرات الوطنية فيما بينهم؛ رغبة في تحقيق ثلاثة أهداف رئيسة تمثلت في الآتي:

1. صقل المعايير التي تم تطويرها مسبقا من لجنة مشتركة.

2. شمول وجهات نظر دولية.

3. الحصول على موافقة وزارة التربية والتعليم على النسخة النهائية للمعايير.

ولقد تحققت هذه الأهداف جميعها، ووافقت وزارة التربية والتعليم على النسخة النهائية للمعايير في شهر تموز عام (2006) (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2006).

وقد تمثلت المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا في سبعة مجالات رئيسة، هي:

1. المجال الأول: التربية والتعليم في الأردن، وتضمن سبعة معايير.
2. المجال الثاني: المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة، وتضمن خمسة معايير.
3. المجال الثالث: التخطيط للتدريس، و تضمن ستة معايير.
4. المجال الرابع: تنفيذ التدريس، وتضمن تسعة معايير.
5. المجال الخامس: تقييم تعلم الطلبة، وتضمن ثمانية معايير.
6. المجال السادس: التطوير الذاتي، وتضمن عشرة معايير.
7. المجال السابع: أخلاقيات مهنة التعليم وتتضمن أحد عشر معيارا (مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا، 2006).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تنبع مشكلة الدراسة من الحاجة إلى تطوير أداء المعلمين في الميدان في جوانب مختلفة، فقد ارتأت وزارة التربية والتعليم وضع المعايير المهنية للمعلمين لأن معرفتها وتطبيقها وممارستها تزيد من كفاية المعلمين في أداء مهامهم التعليمية والتربوية.

ولأن وظيفة التعليم تحتاج إلى كفايات متنوعة في جوانب مختلفة تتصل بالعملية التربوية، فلا بد من وجود معايير مهنية محددة، تساعد المعلم في رفع سوية أدائه، وزيادة فاعلية دوره في العملية التعليمية، إلا أن الملاحظ أن هناك تحديات تعترض تطبيق المعايير المهنية للمعلمين. حيث أشارت دراسة محافظة (2009) إلى ان الكفايات الضرورية للمعلم هي: الإعداد النظري والعملي، والالتزام بقواعد المهنة الأخلاقية، والاستعداد لخدمة المجتمع المحلي والتواصل معه، والقدرة على إجراءات البحوث العلمية، وأن علاج ذلك يكون بتمهين التعليم ووضع معايير لاختيار المعلمين. وذكر الزهراني وإبراهيم (2012) عددا من التحديات التي تواجه معلم القرن

الحادي والعشرين، فكان منها التحدي الثقافي، وتحدي قيادة التغيير المجتمعي، وتحدي تمهين التعليم، وتحدي إدارة التكنولوجيا، وتحدي ثورة المعلومات.

ونظرا لأهمية معرفة درجة التزام المعلمين بالمعايير المهنية التي اعتمدتها الدول لضمان جودة مخرجات التعليم، فقد قام كثير من الدارسين بالنظر فيها، وإعداد الدراسات حولها، فمنها ما تناولت أخلاقيات المهنة؛ كدراسة حمادنة (2013). ومنها ما توجهت نحو درجة ممارسة المعلمين للكفايات المهنية؛ كدراسة العليمات (2010). ومنها ما توجهت نحو درجة امتلاك المعلمين للمعايير المهنية؛ كدراسة الزعبي والسلامات (2010). ومنها ما توجهت إلى الكشف عن درجة التزام المعلمين بالمعايير الوطنية؛ كدراسة أبو سنينة (2014). وكانت نتائج هذه الدراسات متفاوتة، فدراسة أبو سنينة (2014) أظهرت أن درجة التزام المعلمين الكلية على جميع فقرات الاستبانة كانت عالية (82.1 %). بينما أظهرت دراسة العليمات (2010) أن درجة ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية على ضوء المعايير الوطنية لمهنة التعليم كانت متوسطة.

ولقد عقد في الكويت عام (2014) المؤتمر الحادي والأربعين تحت عنوان: التعليم مهنتي وليس وظيفتي، وكان موضوعه الرئيس المعايير المهنية لمعلم القرن الحادي والعشرين، شارك فيه عدد من القياديين والأكاديميين والباحثين من الكويت والدول الخليجية والعربية تمثل في أربعة محاور هي: ماهية المعايير وفلسفتها، والمعايير المهنية: المعوقات والحلول، تجارب رائدة في مجال تطبيق المعايير المهنية، ورؤية مستقبلية للمعايير المهنية في الكويت. وكانت ورقة الدعجة (2014) قد تضمنت جملة من التحديات للمعايير من وجهة نظر الأكاديميين ومنها:

1. يتم تطوير المعايير المهنية للمعلمين من قبل الأكاديميين والتربويين في مؤسسات التعليم العالي دون مشاركة فعلية للمعلمين.
2. اعتقاد بعض التربويين أن المعايير المهنية تعيق إبداع المعلمين واستقلاليتهم ومرونتهم في تلبية حاجات الطلاب وإشباع رغباتهم.
3. تسهم المعايير المهنية في إيجاد أجواء تنافسية سلبية بين المعلمين.
4. تطبق المعايير المهنية تطبيقا حرفيا يؤدي إلى عدم الاحترافية، ولا يعطي المعلمين فرصة لعكس معاييرهم وقيمهم الخاصة (الدعجة، 2014).

ونظرا لكون الباحثة معلمة تعاني من بعض التحديات الشخصية، وترى في المشرفين التربويين القدرة على الوقوف على التحديات بصورة أفضل وأعمق؛ نظرا لاتصالهم بالمعلمين اتصالا مباشرا، إضافة إلى دورهم التقويمي للأداء؛ فقد جاءت هذه الدراسة.

وتتلخص مشكلة الدراسة في البحث عن إجابة للسؤال الرئيس الآتي:

" ما التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين والحلول المقترحة لمواجهتها من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان ؟ "

ويتفرع عنه سؤالين هما:

1. ما التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان ؟
2. ما الحلول المقترحة للتحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان ؟

أهمية الدراسة:

تجسدت أهمية هذه الدراسة في الموضوع الذي تحاول البحث فيه، حيث سلطت الضوء على موضوع له جانب كبير من الأهمية، وهو مجال الاهتمام بالمعايير المهنية للمعلم والتحديات التي تواجهها لا سيما بعد تأكيد التربويين والأكاديمين على أهمية هذه المعايير، حيث إن المعايير المهنية اجتهادات من التربويين، واقتراحات تحتاج إلى مراجعة وتقويم، لتكون أكثر مناسبة مع واقع العملية التربوية، وهذا هو دور الدراسة الحالية.

كما يؤمل من هذه الدراسة مساعدتها للقائمين على تصميم البرامج التدريبية، وبخاصة البرامج التي تعنى بالتنمية المهنية للمعلمين والقائمة على المعايير الوطنية، على تحقيق هذه البرامج لأهدافها، فهذه الدراسة ما هي إلا متابعة وتقويم للواقع التنفيذي، حيث أنها تشكل جزءا مهما من الإدارة التربوية، وبخاصة الوظيفة الرقابية منها، فالتخطيط والتنظيم والتوظيف والتوجيه وظائف مهمة في الإدارة التربوية، لكنها جميعا بحاجة إلى تفعيل الوظيفة الخامسة وهي الرقابة، حتى تتمكن الإدارة التربوية من اتخاذ القرارات المناسبة.

إضافة إلى مساهمة هذه الدراسة في اقتراح حلول للتحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين، من خلال تقديم تصور أقرب للواقع في معالجة التحديات التي تحول دون تحقيق المعايير المهنية لغاياتها الكبرى.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تزويد مصممي البرامج التربوية التطويرية بتغذية راجعة عن درجة مناسبة المعايير المهنية للمعلمين للتطبيق العملي والكشف عن نوع وحجم التحديات التي تحول دون تحقق المعايير المهنية في العملية التربوية. كما هدفت إلى البحث عن حلول للتحديات التي تحول دون تحقق المعايير المهنية في العملية التربوية، ومساعدة المعلمين على مواجهة التحديات التي تحول دون الالتزام بالمعايير المهنية. كما وتهدف أيضا إلى الإسهام في تطوير اتجاهات المعلمين نحو المعايير المهنية.

مصطلحات الدراسة:

تطلب تطبيق الدراسة تعريفا اصطلاحيا وإجرائيا للمصطلحات الآتية:

- **التحديات:** تعرف اصطلاحا بأنها: بعض القضايا والمشكلات التي تواجهها التربية في العصر الحالي على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية، وتزداد حدتها في المستقبل المنظور؛ لتزايد التعقيد بسبب التقدم التكنولوجي، وحدوث تغيرات ومستجدات اجتماعية واقتصادية متسارعة (طنطاوي، 1998).

  وتعرف إجرائيا بأنها: العقبات والصعوبات الكبرى التي تحول دون القدرة على التزام المعلمين بالمعايير الوطنية لتنميتهم مهنيا، المعتمدة من قبل مجلس التربية والتعليم الأردني، من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة العاصمة عمان.

- **المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا:** هي تلك المحكات التي تم إقرارها واعتمادها من قبل مجلس التربية والتعليم في شهر تموز لعام 2006 م، المتمثلة في سبعة مجالات هي: مجال التربية والتعليم في الأردن، ومجال المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة، ومجال التخطيط للتدريس، ومجال تنفيذ التدريس، ومجال تقييم تعلم الطلبة وتقييم التدريس، ومجال التطوير الذاتي، ومجال أخلاقيات مهنة التعليم.

- **الحلول المقترحة:** تعرف اصطلاحا بأنها: مجموعة من الإجراءات والعمليات يكون الهدف منها تذليل الصعوبات والعقبات التي تحول دون تحقق الهدف المنشود.

وتعرف إجرائيا بأنها: مجموعة الأفكار العملية التي يقدمها المشرفون التربويون في مديريات التربية والتعليم في محافظة العاصمة عمان، بعد إجراء مقابلات شخصية معهم، بهدف إزالة العقبات التي تعترض تطبيق المعايير المهنية للمعلمين.

- **المشرف التربوي:** هو الشخص المكلف رسميا من قبل وزارة التربية والتعليم بالقيام بمهمة الإشراف التربوي وزيارة المدارس بصفة دورية للإشراف على المعلمين.

حدود الدراسة :

يتم تطبيق الدراسة ضمن الحدود الآتية :

- الحد المكاني: مديريات التربية والتعليم في محافظة العاصمة عمان التابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية.
- الحد الزماني: تم تطبيق الدراسة خلال الفصلين الأول والثاني من العام الدراسي 2015/2014م.
- الحد البشري: اقتصرت الدراسة على آراء المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة العاصمة عمان التابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية.

محددات الدراسة:

- اقتصرت محددات الدراسة على الآتي:
- المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا المعتمدة من مجلس التربية والتعليم في الأردن عام 2006.
- آراء المشرفين التربويين في جميع مديريات التربية والتعليم في محافظة العاصمة عمان.
- أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية التي قامت الباحثة بإعدادها لغايات الدراسة الحالية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: الإطار النظري

يتناول الإطار النظري محاور لها علاقة وثيقة بموضوع الدراسة الحالية، وفيما يأتي عرض لها:

المحور الأول: المعلم

عرف قانون التربية والتعليم في الأردن كما ورد في المادة الثانية المعلم بأنه " كل من يتولى التعليم أو أي خدمة تربوية متخصصة في أي مؤسسة تعليمية؛ حكومية أو خاصة (وزارة التربية والتعليم، 1994)، ويعرف الخوالده وعيد المعلم بأنه " كل إنسان يتولى عملية تعليم أناس آخرين، وإرشادهم وتوجيههم، لاكتساب المعارف والخبرات التعليمية والمهارات ". (الخوالده وعيد 2006، 199)

يقف المعلم المعاصر أمام جملة من التحديات تتمثل في دقة اختيار مصادر التعلم، وسرعة الوصول إليها، وحسن استثمار الوقت عن طريق التخطيط الفاعل والتنفيذ الأفضل لها، وحسن توجيه الطلاب وإرشادهم نحو اختيار الأصح والأفضل من بين المصادر المتاحة، وحسن استخدام التقنية الحديثة، ومسايرة المستجدات العلمية والتقنية، مما اقتضى إحداث تغييرات مهمة في أدوار المعلم، لتتناسب مع كل من المتطلبات والمستحقات اللازمة لمواجهة هذا العصر، فأصبح ينظر إلى المعلم كالآتي:

المعلم قائد تربوي: باعتباره قائدا لمسيرة تعلم الطلبة الذين يتولى تدريسهم، فمجتمع الطلبة في المدرسة، وغرفة الصف تحتاج إلى قائد يتولى قيادة أفرادها، بحيث تتحقق الأهداف المرجوة كما خطط لها.

المعلم منظم للأدوار: فالمعلم جزء من منظومة التعليم، وإن كان يقودها، والمتمثلة في المنهاج، والكتاب المدرسي، والطلبة، وبيئة التعليم؛ المادية والمعنوية، وفق إجراءات تدريسية يراها أنسب لنجاحه في عمله، وفي تحقيق الأهداف المقصودة؛ فهو ينظم طرق الاتصال، ودرجة التفاعل بين عناصر عملية التدريس.

المعلم مرشد تربوي: بمعنى أنه يوجه الطلبة للتعلم المناسب، مراعيا استعداداتهم وقدراتهم، ولتكوين اتجاهات إيجابية عن أنفسهم.

المعلم مصمم برامج: يقوم المعلم بتجديد المادة العلمية، والخبرات التربوية المراد إكسابها للطلاب، كما يرسم خطة لتنفيذ عملية التدريس بكل عناصرها، من أهداف، وإجراءات، وطرائق وأساليب تدريس، واستراتيجيات تقويم، وتقنيات ووسائل تعليمية، ومصادر معرفة، إلى غير ذلك. (الخوالده والجلاد، 2006)

وهذه الأدوار تقتضي تمتع المعلم بمجموعة من الكفايات. والكفاية لا تعني الكفاءة، إذ هي أعم منها وأشمل، فالكفاءة تُعنى بالجانب الكمي؛ بمعنى الحصول على أعلى عائد بأقل تكلفة وجهد، بينما الكفاية تتضمن بعدين هما: البعد الكمي وهو المتمثل في النسبة بين المدخلات والمخرجات، والبعد الكيفي وهو ما تحمله هذه النسبة من دلالات ومعاني الاكتفاء والجودة والقدرة (الفتلاوي، 2003) والكفاية لا تعني المهارة، بل هي أعم وأشمل منها، إذ تعد المهارة إحدى عناصر الكفاية، فوجود المهارة لا يعني تحقق الكفاية، بينما يفيد تحقق الكفاية تحقق المهارة. فالكفاية ترتبط بكثير من الأعمال التنظيمية والإدارية والتعليمية، في حين ترتكز المهارة على أداء عمليات حركية حيث تتطلب السرعة والدقة والإتقان (الفتلاوي، 2004).

ولذلك تعرف الكفايات تعريفات عدة، منها:

-" قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بتوظيفها بقصد مواجهة مشكلة ما، وحلها في وضعية محددة " (الدريج، 2003، 16).

والكفايات التدريسية أخص من الكفايات، باعتبارها خاصة بالمعلم، وكل من يتولى مهمة التدريس، أما الكفايات فتتعلق بكل عمل مهما كان نوعه، فيما إن كان تعليميا أم غير تعليمي. ولذلك تعرف كفايات التدريس بأنها:

-" قدرة المعلم وتمكنه من أداء عمل يرتبط بمهامه التعليمية، ويساعده في ذلك ما لديه من مهارات ومعلومات " (الأسطل والرشيد، 2003، 16).

-" مجموعة المعارف والمهارات التي يجب أن يمتلكها المعلم؛ ليكون قادرا على أدائها بكفاءة وإتقان، وتمكنه من ممارسة مهنته بسهولة ويسر عند تدريسه الطلاب" (القرشي، 1434هـ، 35).

وبالنظر إلى مفهوم الكفاية، فقد دخل الأدب التربوي في الستينات من القرن الماضي، حيث ظهرت أولى برامج تدريب المعلمين في أمريكا ضمن حركة تربية المعلمين على أساس

الكفايات، وقد سبق أن استخدم هذا المفهوم في ميادين أخرى، كالعسكرية والصناعية والاقتصادية. والمقصود بحركة تربية المعلمين على أساس الكفايات: تلك البرامج التي تحدد أهدافا دقيقة لتدريب المعلمين، وتحدد الكفايات المطلوبة بشكل واضح، ثم تلزم المعلمين بالمسؤولية لبلوغ تلك المستويات، ويكون المدربون مسؤولون عن التأكد من تحقق الأهداف المحددة (الفتلاوي، 2003).

وقد حظيت مسألة كفايات التدريس باهتمام التربويين، وبخاصة أن الدراسات والبحوث التربوية أكدت على ضرورة امتلاك المعلم لعدد من الكفايات التي تمكنه من أداء أدواره بإتقان وتحقيق معايير الجودة فيها، وجرى تصنيف الكفايات في مجموعات رئيسة فكان منها:

تصنيف الفتلاوي (2003) حيث صنفت الكفايات التدريسية الرئيسية إلى الآتي:

1. الكفايات العلمية والنمو المهني.
2. كفاية الأهداف والفلسفة التربوية
3. كفاية التخطيط للتدريس
4. كفاية تنفيذ التدريس.
5. كفاية العلاقات الإنسانية وإدارة الصف.
6. كفاية تقويم التدريس

و تصنيف براجل (2004) حيث صنف الكفايات التدريسية الرئيسية على النحو الآتي:

1. الكفايات المتعلقة بالجانب النفسي، ويندرج تحتها كفايات فهم خصائص المتعلمين النمائية والعمرية، والمرحلة الدراسية، وفهم نظريات التعليم والتعلم وتطبيقاتها التربوية.
2. الكفايات المتعلقة بالجانب المعرفي، وتتضمن كفايات فهم المحتوى الدراسي، وأهدافه، والتمكن من التدريس وأساليبه.
3. الكفايات المتعلقة بالتخطيط وتنظيم المادة العلمية المتضمنة في المحتوى الدراسي، وتتضمن الكفايات المتعلقة بكيفية التدريس تخطيطا وتنفيذا وتقويما.
4. الكفايات المتعلقة بتحقيق أهداف التدريس، وتتضمن كفايات القدرة على تنمية مهارات التفكير العلمي، وبناء الاتجاهات الإيجابية نحو الدراسة.

و تصنيف التومي (2005) حيث قسم الكفايات التدريسية إلى قسمين:

1. الكفايات التدريسية المرتبطة بحاجات المجتمع، وهذه متنوعة بتعدد حاجات المجتمع باعتبارها ترجمة لقيم المجتمع وغاياته.
2. الكفايات التدريسية المرتبطة بالمواد الدراسية أو مجالات التدريس والتعليم، وهذه تتحدد في جانبين، أولهما: كفايات خاصة أو نوعية، وتتمثل في كل من الجانب المعرفي والمهاري المتعلق بالمادة الدراسية. وثانيهما: كفايات عامة أو ممتدة، وهي التي تشترك فيها أكثر من مادة دراسية.

و تصنيف الخوالده وعيد (2006) حيث صنفا كفايات المعلم الناجح كالآتي:

1. كفايات بدنية، ويقصد بها مجموع الخصائص والسمات الظاهرة التي ينبغي أن يتمتع بها الفرد؛ كي يؤدي دوره، ويقوم بالمهام المرتبطة به بفاعلية واقتدار.
2. كفايات خلقية، ويقصد بها مجموع الخصائص والسمات السلوكية التي ينبغي أن يتمتع بها الفرد ليقوم بالأدوار المنوطة به وينجح فيها. وتتمثل في إخلاص النية، والولاء والانتماء إلى مهنته، والمهابة والوقار، وعزة النفس، إلى غير ذلك.
3. الكفايات المعرفية، ويقصد بها مجموع المعلومات والمعارف والخبرات التي ينبغي أن تتوافر لدى الفرد؛ ليقوم بالأدوار المحددة له بنجاح. ومن مقتضى ذلك الإتقان والنمو الذاتي المستمر.
4. الكفايات المهنية، ويقصد بها مجموع المهارات والخبرات التي ينبغي أن تتوافر لدى الفرد؛ ليقوم بدوره بنجاح. وتتمثل في كفايات التخطيط، وترتيب المعرفة، والخبرة التعليمية، والإدارة الصفية، وتنظيم الوقت، والمرونة، والتفكير التأملي.

ومع تعدد التصنيفات للكفايات التدريسية، كان لابد من وجود معايير ضابطة مقننة، يمكن الاعتماد عليها في تفعيل أدوار المعلمين، والانتقال بالتعليم من العشوائية إلى المهنية.

المحور الثاني: المعايير

ارتبطت فكرة المعايير بحاجة الدول، وبخاصة المتقدمة منها، إلى إعادة صوغ مناهجها وبرامج إعداد المعلمين لديها، وكذلك بإمعان النظر في كون المدرسة مؤسسة تربوية منتجة أم لا، حيث وضعت الولايات المتحدة الأمريكية البذرة الأولى حول المعايير التربوية عام 1984 وذلك على إثر صدور التقرير الشهير والذي تم نشره في عام 1983 بعنوان: أمة في خطر، حيث شهدت الولايات المتحدة الأمريكية حركة إصلاح تربوي واسعة، تضمنت ظهور حركة المعايير في المجال التربوي (Decker ,2003).

وفي عام 1991 أصدرت وزارة التربية في الولايات المتحدة الأمريكية وثيقة بعنوان: أمريكا عام 2000 استراتيجية للتربية، تضمنت ملامح حركة إصلاح تربوي شامل يُعِد أمريكا لقيادة العالم في القرن الحادي والعشرين، حيث تمت مناقشة هذه الوثيقة من قبل الكونجرس الأمريكي، وإجراء بعض التعديلات عليها، تحت عنوان: أهداف عام 2000 قانون أمريكا للتعليم. وقد تضمن هذا القانون تشريعا فرعيا حول معايير المهارات المهنية، مع إنشاء مجلس متخصص لهذه المعايير، فضلا عن إنشاء بعض الهيئات المعنية بتنفيذ هذا القانون، وحدد قانون الأهداف ثلاثة جوانب للمعايير هي: معايير المحتوى، ومعايير الأداء، ومعايير إتاحة فرص التعلم (نجيب، 2007)

واستجاب المجتمع في مختلف أنحاء العالم لمستحقات التطوير التربوي، فأنشئت مجالس متخصصة عدة، قامت ببناء معايير لمهنة التعليم، وجرى تعديل هذه المعايير مرات كثيرة؛ بهدف تحسين العملية التعليمية التعلمية، وتحسين مخرجاتها. وخير مثال على ذلك المستويات المعيارية للمركز الوطني لاعتماد إعداد المعلمين التي أصدرت معاييرا أكثر من مرة. (National Council for Accreditation of Teacher Education –NCATE).

ففي عام 1996 قام اتحاد دعم وتقييم المعلمين الجدد في الولايات المتحدة الأمريكية باعتماد معايير تمثلت في عشرة مجالات. وفي العام نفسه أيضا قام قسم التربية في ولاية أريزونا في أمريكا بإعداد معايير لمهنة التعليم. وفي عام 2002 قام المجلس الوطني للمعايير المهنية للتدريس بإعداد معايير. وفي عام 2008 قدم المركز الوطني لاعتماد إعداد المعلمين في أمريكا بإعداد معايير للمهنة؛ لتكون معتمدة خلال السنوات السبع التالية؛ أي إلى عام 2015، على أن تتم مراجعة هذه المعايير أو تحديثها (المعرفة، 2010).

كما انتشرت المعايير في الدول الغربية مثل بريطانيا وفرنسا واستراليا وغيرها. وكان من البديهي أن تتأثر الدول العربية بالمستجدات التربوية في العالم، ولقد بدأت معالم مشروع التحديث والتطوير في الوطن العربي بناء على قرارات سياسية من رؤساء الدول في مؤتمرات تربوية عدة منذ اجتماع بيروت عام 2002، وقمة عمان 2003. ثم تبلورت تلك الاتجاهات في مشروع بإصدار وثيقة التحديث والتطوير في قمة تونس عام 2004. وجرى تأكيد هذا النهج في قمة الجزائر عام 2005. وفي مؤتمر قمة الخرطوم 2006 طالب الزعماء العرب بإحداث تحول جذري ونوعي في التعليم وسياساته، والنهوض بالبحث العلمي (جامعة الدول العربية واليونيسف، 2008).

وكان أن قامت كثير من الدول العربية بإعداد معايير لمهنة التعليم، وفي مقدمتها التجربة المصرية عام 2003، حيث اعتمدت خمسة مجالات هي: التخطيط، واستراتيجيات التعليم، وإدارة الصف، والمادة العلمية، والتقويم، ومهنية المعلم (وزارة التربية والتعليم بالسعودية، 2010). وكانت تجربة فلسطين عام 2010 حيث اعتمدت ثلاثة مجالات رئيسية متكاملة ومتداخلة وهي: المعرفة والفهم، والمهارات المهنية، والاتجاهات المهنية والقيم (وزارة التربية والتعليم بفلسطين، 2010) وكانت التجربة السعودية حيث اعتمدت أربعة مجالات هي: المعرفة المهنية (التخطيط للتعليم)، والممارسة المهنية (تعزيز التعليم)، والبيئة الصفية (دعم التعليم)، والمسؤولية المهنية (المركز الوطني للقياس والتقويم، 2012)، كما كانت التجربة الأردنية عام 2006.

المعايير الوطنية لمهنة التعليم في الأردن:

شهد الأردن مشاريع عدة لتطوير التعليم، ففي عام 1987 عقد مؤتمر التطوير التربوي الأول، وجرى تحديد ثلاث مراحل لتنفيذ توصياته؛ المرحلة الأولى (1989 – 1992)، والمرحلة الثانية (1993 – 1995)، والمرحلة الثالثة (1996 – 1998). وتناولت المجالات الآتية: المناهج والكتب المدرسية، تقنيات التعليم، تأهيل المعلمين، الأبنية المدرسية، التدريب المهني، البحث والتطوير التربوي (رسالة المعلم، 1989)

ونظرا لمتطلبات القرن الحادي والعشرين وما كان من مستجدات سابقة وأخرى متوقعة، فقد برزت الحاجة إلى معلم قادر على استيعاب تلك المستجدات، واستشراف المستقبل، مما حمل وزارة التربية والتعليم على البدء بمشروع جديد في عام 2003 تحت اسم مشروع التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي (ERfKE) وقد تمثل المشروع في أربعة مكونات رئيسة هي: إعادة توجيه السياسة التربوية والأهداف والاستراتيجية التربوية من خلال الإصلاح الحكومي والإداري، وتغيير البرامج والممارسات التربوية لتحقيق مخرجات تعليمية تنسجم مع الاقتصاد المعرفي، وتوفير الدعم لتجهيز بيئات تعليمية مادية تتميز بالجودة، وتنمية الاستعداد للتعلم من خلال التربية ابتداء من مرحلة الطفولة المبكرة. كما تم تحديد مواصفات الموارد البشرية المؤهلة المطلوبة لتنفيذ المشروع، وفي مقدمة تلك المواصفات أن يتمتع بمؤهلات عالية، ومهارات متعددة، وقدرة على التكيف، ولديه الدافعية للعمل الجاد (رسالة المعلم، 2004).

ولقد تبنت وزارة التربية والتعليم في الأردن وفق مشروع تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي (ERfKE) الاتجاه نحو التقويم الواقعي الذي يعكس أداء الطالب ويقيسه في مواقف حقيقية. ولتحقيق ذلك تبنت الوزارة استراتيجيات وأدوات تقويم متنوعة؛ لرصد كيفية تحقق النتاجات التعليمية ومداها. ورغبة في تحقيق أهداف مشروع (ERfKE) فقد عقد في عمان عام 2006 مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا، بمشاركة فاعلة من كل من وزارة التربية والتعليم في الأردن والجامعات الأردنية، وعدد من الخبراء الدوليين الذين شاركوا بخبراتهم، وتم إعداد قائمة بالمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا عام (2006)، وهي كالآتي:

المجال الأول: التربية والتعليم في الأردن، ويتضمن هذا المجال أن يُظهر المعلم فهماً للمرتكزات التي يقوم عليها النظام التربوي في الأردن ولخصائصه الرئيسة ولاتجاهات تطويره.

فقرات هذا المجال :

1. يُظهر معرفة بمرتكزات التربية والتعليم في الأردن ويوضح انعكاساتها التعليمية والتعلمية.
2. يُظهر فهماً لأهداف التربية والتعليم في الأردن وللنتاجات التربوية العامة التي تدل عليها.
3. يُظهر معرفة بالتشريعات التربوية المتعلقة بعمله.
4. يُظهر معرفة بالسياقات التربوية.
5. يُظهر فهماً لمعايير المنهاج المدرسي.
6. يُظهر فهماً للنتاجات التعلمية الخاصة بالمبحث أو المباحث المدرسية التي يدرسها والمتوافقة مع معايير المنهاج المدرسي.

7. يُظهر فهماً لاتجاهات التطوير التربوي في الأردن (المتمثلة في مشروعات التطوير التربوي بما في ذلك مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة (ERfKE).

المجال الثاني: المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة، ويتضمن هذا المجال أن يُظهر المعلم فهماً فهماً للمبحث أو المباحث التي يعلمها ولكيفية تحويل محتواه/محتواها إلى محتوى قابل للتعلم.

فقرات هذا المجال :

1. يُظهر فهماً للأفكار الأساسية في المبحث أو المباحث التي يعلمها وللترابطات بينها.
2. يُظهر فهماً لأنماط/ طرق التفكير الخاصة بالمبحث أو المباحث التي يعلمها.
3. يُظهر معرفة بالعلاقات بين المبحث/المباحث التي يعلمها وغيرها من المباحث المدرسية.
4. يُظهر قدرة على تمثيل محتوى المبحث/المباحث التي يعلمها في أشكال وصيغ مختلفة تسهل على الطلبة تعلمها.
5. يُظهر معرفة بمصادر المعرفة الأساسية الخاصة بالمبحث/المباحث التي يعلمها.

المجال الثالث: التخطيط للتدريس، ويتضمن هذا المجال أن يخطط المعلم لتدريس فعال.

فقرات هذا المجال :

1. يُصمم خططاً تدريسية متماسكة في ضوء النتاجات التعلمية ووفق معايير منهاج المبحث/المباحث التي يعلمها.
2. يُظهر فهماً لمبادىء تعلم الطلبة ونمائهم ويستخدمها في تصميم خططه التدريسية.
3. يُظهر معرفة بالمصادر التعلمية المتاحة في المدرسة والمجتمع بما في ذلك مصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) ويوظفها في تصميم خططه التدريسية.
4. يُظهر معرفة باستراتيجيات التدريس ويختار الملائم منها وفق الحاجات والأساليب التعلمية المتنوعة لطلبته.
5. يُصمم نشاطات تعلمية تفاعلية، تحفز الطلبة على التعلم ويشركهم فيها.
6. يُصمم بيئات تعلمية تفاعلية تتسم بالأمن وبالتشارك والتعاون.

المجال الرابع: تنفيذ التدريس، ويتضمن هذا المجال أن ينفذ المعلم الخطط التدريسية بفعالية.

فقرات هذا المجال :

1. يكيف الخطط التدريسية وفق مستجدات المواقف التعليمية التعلمية وحاجات الطلبة. يستخدم مصادر تعلمية عدة ملائمة بما في ذلك مصادر وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في ضوء النواتج التعلمية المقصودة وتنوع الطلبة وحاجاتهم التعلمية.
2. ينظم بيئة صفية تفاعلية آمنة وداعمة.
3. يستخدم بفاعلية استراتيجيات واساليب ملائمة لإدارة الصف.
4. يتعامل بإيجابية واضحة مع المشاكل السلوكية للطلبة.
5. يستخدم بفاعلية استراتيجيات التدريس الملائمة والمتنوعة.
6. يُظهر في تدريسه اهتماماً واضحاً بتنمية مهارات التفكير الناقد والابداعي لدى الطلبة.
7. يتواصل بفاعلية مع طلبته لتسهيل تعلمهم ونمائهم.
8. يظهر رعاية واحتراما لجميع الطلبة.

المجال الخامس: تقييم تعلم الطلبة، ويتضمن هذا المجال أن يظهر المعلم فهماً لاستراتيجيات وأساليب تقييم تعلم الطلبة ويستخدمها بفعالية.

فقرات هذا المجال :

1. يُظهر فهماً للعلاقات بين النتاجات التعلمية والتدريس وتقييم تعلم الطلبة.
2. يختار و/أو يصمم أدوات ملائمة ومتنوعة لتقييم تعلم الطلبة وتقدمهم فيه وفق النتاجات التعلمية المقصودة– بما في ذلك أدوات ووسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال – ويستخدمها بفعالية.
3. يوثق سجلات دقيقة عن ظروف الطلبة وتقدمهم في التعلم وفق النتاجات التعلمية المقصودة مستخدماً وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
4. يتواصل مع أولياء أمور الطلبة حول تعلم أبنائهم وتقدمهم فيه.
5. يتواصل مع إدارة المدرسة ومديرية التربية حول تعلم طلبته وتقدمهم فيه.
6. يُشرك الطلبة في تقييم تعلمهم وتقدمهم فيه.

7. يحلل أداء الطلبة ويقدم التغذية الراجعة لهم عن تعلمهم وتقدمهم فيه.
8. يصمم نشاطات تعلمية ملائمة للنهوض بتعلم الطلبة في ضوء نتائج تقييم تعلمهم وتقدمهم فيه.

المجال السادس: التطوير الذاتي، ويتضمن هذا المجال أن يستخدم المعلم المصادر والأدوات والوسائل المتيسرة لتطوير نفسه مهنياً.

فقرات هذا المجال :

1. يستخدم أدوات ووسائل ملائمة لتقييم تدريسه.
2. يُحلل تدريسه ويتأمل فيه في ضوء نتائج تقييم تعلم طلبته وتقدمهم.
3. يستخدم مصادر وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تطوير معرفته وقدرته على التعليم وذاتيته.
4. يستخدم استراتيجيات بحثية (كالبحوث الإجرائية) إما فردياً أو جماعياً لتطوير قدرته على التعليم.
5. يشارك في المؤتمرات والملتقيات والدورات التربوية.
6. يطالع الدوريات والمجلات العلمية والتربوية ذات العلاقة.
7. يشارك في المشروعات والنشاطات التطويرية على مستوى المدرسة ومديرية التربية.
8. يتعاون مع زملائه في المدرسة في تطوير نفسه مهنياً.
9. يتواصل مع زملائه من المعلمين من خارج المدرسة في تطوير نفسه مهنياً.
10. يظهر اهتماما في رفع مستواه الأكاديمي والتربوي.

المجال السابع: أخلاقيات مهنة التعليم، ويتضمن هذا المجال أن يظهر المعلم في سلوكه داخل المدرسة وخارجها أخلاقيات مهنة التعليم.

فقرات هذا المجال :

1. يُظهر التزاماً بواجباته ومسؤولياته المهنية ويؤديها بإخلاص وأمانة وتواضع.
2. يتقبل الطلبة ويعاملهم باحترام ونزاهة ومساواة وعدل ويحافظ على أسرارهم.

3. يتواصل مع الطلبة بمودة وتعاطف.
4. يلتزم القيم الحميدة في تعامله مع الزملاء والإدارة وأولياء الأمور والأطراف الأخرى.
5. يتعاون مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي من أجل تطوير تعلم أبنائهم وسلوكهم الإيجابي.
6. يستخدم مصادر المعلومات بمنهجية علمية سليمة.
7. يوجه الطلبة إلى استخدام مصادر المعلومات الآمنة.
8. يُظهر التزاماً برسالة المؤسسة التي يعمل فيها ويدافع عنها.
9. يحافظ على مظهر عام يليق بمهنته.
10. يتعاون مع زملائه ويظهر اهتماماً بتنميتهم مهنياً.

يتصرف في المواقف المختلفة بحكمة وحلم.

مفهوم المعايير:

تعددت تعريفات المعايير، فكان منها:

1. تعريف اليونيسيف (United Nations Children's Emergency Fund –UNICEF) وجامعة الدول العربية، حيث عرفت المعايير بأنها " وصف تفصيلي لما ينبغي أن يعرفه المعلم ويؤمن به، ويستطيع أن يقوم به أثناء التدريس داخل الصف.
2. إطار من التوقعات لمعارف واتجاهات ومهارات وأداءات المعلم.
3. توجهات لإجازة برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم.
4. مستوى أداء يؤهل المعلم للحصول على رخصة أو شهادة مزاولة المهنة " (جامعة الدول العربية واليونيسيف، 2008).
5. كما عرفتها وكالة التدريب والتطوير البريطانية بأنها " مجموعة من الخصائص المهنية للمعلم، تتضمن العلوم والمعارف والمهارات المهنية، وتقدم توقعات واضحة لمهنة التدريس في مراحل مختلفة، كما تصف ما ينبغي للمعلمين معرفته وإتقانه؛ ليتمكنوا من تقديم خبرات تعليمية قيمة ومفيدة للطلاب، تهيئهم للمشاركة بفاعلية في بناء مجتمعهم من النواحي الاقتصادية والاجتماعية والثقافية " (TDAS , 2007).

ماهية المعايير:

يتردد الفكر التربوي حول ماهية المعايير، فيما إن كانت قيما أم مقاييسا. ويفسر الذين يرون المعايير قيما بالآتي: تُعد المعايير دعوة لتحقيق مستويات عالية من الأداء، ومحور ارتكاز لأفضل الممارسات المهنية التي لها قيمة وأهمية في مجال مهنة التدريس. وبهذا المفهوم فإن المعايير تشجع المهتمين على تجاوز الاختلاف في الآراء، وتعمل على توحيدهم حول قيم وأفكار وقواسم مشتركة، ويسترشد مطورو المعايير في مجال التربية بمفاهيم العناصر المهمة التي تتضمنها عمليات التبادل والتعاون التي تحدث بين المعلمين والمتعلمين، ولذلك كثيرا ما يقال إن المعايير نماذج لممارسات التدريس الجيد. وهذا يعني أن المعايير تعتمد على الاتفاق المهني حول ما يُعد تعلما نوعيا جيدا، وما يتضمنه ذلك من أدوار ينبغي للمعلم أن يعرف ما يستطيع القيام به.

ومن الأمثلة على النظر إلى المعايير باعتبارها قيما تعريف المجلس الوطني للمعايير المهنية للتدريس في الولايات المتحدة الأمريكية حيث عرفها بأنها " ما يجب أن يعرفه المعلمون، ويكونوا قادرين على أدائه (إدريس، 2012).

وأما النظر إلى المعايير باعتبارها مقاييس، فلكي تكون المعايير مفيدة يمكن توظيفها في مجال التعليم يجب أن تفهم أيضا، باعتبارها أدوات قياس؛ وذلك لأن من السمات الأساسية المميزة لأية مهنة هو قدرتها على تحديد وقياس جودة الأداء ضمن نطاقها المهني. وهناك ثلاث خطوات ينبغي مراعاتها لاستخدام المعايير باعتبارها أدوات قياس عادلة وصادقة للأداء ضمن نطاق المهنة، وهي:

1. تعريف المحتوى المراد قياسه. ويسمى معيار المحتوى.
2. إقرار كيفية قياس التدريس. ويسمى معيار التدريس أو التنفيذ.
3. تحديد مستوى القبول. ويسمى معيار الأداء (الرديسي، 2013)

فالنظر إلى المعايير باعتبارها مقياسا لا يكتفي بوصف ما ينبغي معرفته وما يمكن فعله من أجل وضع هذه القيم موضع التطبيق العملي، بل لابد من وصف الوسائل الممكنة.

وجاءت تعريفات أخرى في الدراسات التربوية، فكان منها الآتي:

1. " ما ينبغي أن يعرفه المعلم، وما يمكن أن يقوم بأدائه من المهارات الفعلية والعملية " (عبيد، 2004، 30).

2. " عبارات تصف الحد الأقصى من الأداء المتوقع من الأفراد أو المؤسسات أو البرامج المراد تنفيذها " (عبيدة، 2006، 13).
3. " عبارة يستند إليها في الحكم على الجودة، في ضوء ما تضمنته هذه العبارة من وصف للسلوك والممارسات، التي تعبر عن قيم أو اتجاهات أو أنماط تفكير، أو قدرة على حل المشكلات، واتخاذ القرارات، باعتبارها خطوطا إرشادية تمثل المستوى النوعي للأداء. (وزارة التربية والتعليم بالسلطة الوطنية الفلسطينية، 2010، 3).
4. " عبارة وصفيه تحدد ما الذي يجب أن يعرفه المعلم، وما يستطيع القيام به (المركز الوطني للقياس والتقويم بالسعودية، 2012، 4).
5. ما ينبغي للمعلم أن يعرفه ويكون قادرا على أدائه؛ لتحقيق أهداف مرغوبة، وفق مستوى معين من الجودة (الرديسي، 2013، 15).

وقد قام كل من سايكس وبلاسترك (Sykes and Plastrik) كما ورد عند كلين هنز وإنجفارسون (Kleinhenz and Ingvarson ,2007) بتعريف المعايير كمقياس فقالا: "إنه أداة للتقويم الدقيق المتضمن إصدار أحكام وقرارات مناسبة في إطار من المعاني المشتركة ".

ويرى الدعجة أن المعايير بشكل عام تعني مجموعة من القواعد المتفق عليها للإنتاج. وفي سياق مهنة التعليم يعني: الجوانب العلمية للأساس المعرفي والتربوي لمهنة التعليم، وتشير إلى توقع ما يجب أن يعرفه المعلم، وما يقدر على القيام به؛ لممارسة مهنته. وخلص إلى أن المعيار المهني: مصطلح يصف المعرفة والمهارات والاتجاهات التي يحتاجها المعلم من أجل ممارسته مهنة التعليم بأفضل أداء ممكن (الدعجة، 2014).

فلسفة المعايير:

تقوم المعايير على فلسفة مفادها الآتي:

أ. أن تكون أداة لدعم التعليم، والتعلم، والتفكير، والنمو المهني للمعلم، فهي:

1. تحدد مستويات المعلم الجيد؛ بتوضيح المفهوم من جهة، والمعارف، والمهارات، والقيم الأساسية التي تؤدي إلى ممارسات فعالة في التعليم من جهة أخرى.
2. تبين بوضوح خطوات التعليم الفعال وجوانبه المختلفة.
3. تزيد من القدرة على تحول التعليم من وظيفة إلى مهنة لها مبادئها ومعاييرها.

ب. تساعد على إيجاد سياق يشجع على التفكير من خلال الآتي:

1. وضع المعلم في علاقة إنسانية مباشرة مع الطالب والأنشطة في غرفة الدراسة، فنمو الطالب لا يتوقف على شخصية المعلم وحده، بل على نوع العلاقة المتبادلة بينهما، والتي تنشأ بفضل المعايير.
2. نمو التعليم تلقائيا وبطريقة مستمرة، مع بناء المعارف والمهارات والخبرات، مما يجعل المعلم ينمو ذاتيا، ويسعى إلى إتقان رسالته المهنية.
3. العمل وفق المعايير بجدية بحيث تدفع المعلم للتفاعل داخل غرفة الصف، فالمعايير تقدم إطارا فكريا ولغة ينبغي أن تتجسد في غرفة الصف. كما أنها تمكن المعلم مهنيا وأخلاقيا من خلال تقويمه الذاتي، وتنمية قدراته، والارتقاء بأدائه.

جـ. توفر مؤشرات وأدلة على قيام المعلم بعمله على أساس المهنية. ويقصد بالمؤشر: "عبارة تصف خاصية معرفية أو أدائية ينبغي للمعلم الإلمام بها، أو أداؤها، لتحقيق المعيار. وتظهر المؤشرات بمجموعها مستوى تحقق المعيار" (المركز الوطني للقياس والتقويم بالسعودية، 2012).

د. تحدد المستويات لما يجب أن يعرفه المعلم، وما يجب أن يكون قادرا على القيام به، في إطار فكري إنساني، يدعم المعلم، ويهتم بالجوانب الخلقية في الرعاية والاحترام المتبادل، وتأكيد الثقة بين عناصر العملية التعليمية كلها. (جامعة الدول العربية واليونيسيف، 2008)

أهمية المعايير في المجال التربوي:

زخرت الأدبيات التربوية بذكر محاسن الأخذ بالمعايير في المجال التربوي فكان منها الآتي:

1. تسهم في توفير مناخ يكفل حق التعليم المتميز لجميع الطلاب من جهة، والتنمية المستدامة لجميع الممارسين للعمل التربوي من جهة أخرى.
2. تساعد المشاركين في العملية التربوية على حل المشكلات واتخاذ القرارات.
3. تساعد على عملية التجديد والتطوير المستمر للمعنيين بالعملية التعليمية، من معلمين ومديرين ومشرفين.
4. تقود إلى استحداث نمط من الإدارة يرسخ مفاهيم القيادة، ومجتمع التعلم، وتحقيق الجودة الشاملة (السعيد، 2005)
5. تحديد الصعوبات التي تواجه النظام التربوي (مدخلات، عمليات، مخرجات).
6. توفر فرصة لتحديد مستويات تقدير الأداء وتصميم أدوات التقييم.

7. تعطي فرصة لتجميع المعلومات والبيانات عن العمليات التي تتم، وعلاقتها بالمنتج النهائي (عبيدة، 2006).
8. تعد مدخلا لتأكيد جودة المؤسسات بجميع عناصرها.
9. تعطي فرصة لتحديد ثوابت الأداء ومستوياته وتصميم أدوات التقويم.
10. تصف ما يجب أن يتعلمه الطالب وكيف يتعلمه، وتحدد أنواع النشاط التي يجب أن يؤديها. (Decker , 2003).
11. تساعد المعلم على التفاعل مع المستجدات في المواقف التعليمية، سواء أكانت متعلقة بأدائه أم بأداء طلابه.
12. تمنح المعلم الثقة في تدريسه، باعتباره يَعْلَمُ اتجاه مساره في عمله لبلوغ الهدف المطلوب (كامل، 2007).
13. تعد نافذة يمكن من خلالها الارتقاء بالممارسات التدريسية الفعالة، حيث يمكن تطويرها من قبل بعض الأنظمة المتقدمة، والمنظمات العالمية، وهي حصيلة سنوات من الخبرة (كرمة، 2010).
14. تشجع الأفراد المثقفين على دخول مجال التدريس بعد أن يدركوا أنها مهنة تضم أفرادا أكفياء، ومثقفين ومدربين تدريبا يؤهلهم للتدريس الجيد، وبمعنى آخر تعد المعايير أداة إغراء للأفراد للعمل معلمين (الرديسي، 2013).

ولقد اتفقت دراسات عديدة على فاعلية المعايير في المجال التربوي؛ كدراسة كل من شلبي (2005)، ودراسة رفعت (2007) وغيرها. وبناء على ذلك كان من الضروري تمهين التعليم. والتمهين "عملية تعمل على إكساب المعلمين سلطة إصدار قرارات تربوية مهنية، أو التفكير، أو الفعل إزاء مشكلة معينة في الممارسة " (جامعة الدول العربية و اليونيسيف، 2008).

فالمهنة " مدلول وصفي يشير إلى مجموعة من الخصائص والسمات الأساسية والمهارات القائمة على مؤهلات معرفية وتخصصية تؤهل الشخص للانتماء إلى مجتمع مهني معين" (وزارة التربية والتعليم بالسلطة الوطنية الفلسطينية، 2010، 3).

تمهين التعليم:

يعد تمهين التعليم من الإجراءات المهمة في تطوير العملية التعليمية التعلمية وتحسين مخرجاتها؛ فالتعليم مهنة تربوية سامية لما تقوم به من رعاية وارتقاء واهتمام بالإنسان الذي هو أغلى ثروة على وجه الأرض، ببناء عقله، ووجدانه، وخبراته، ومهاراته، وجسمه، وعلاقاته بأبناء جنسه، والكون من حوله. وهي ضرورة بشرية؛ لأن حياة الإنسان بجميع جوانبها المادية والروحية والاجتماعية، لا يمكن أن تستقيم دون التعليم، أضف إلى ذلك كونها عبادة يتقرب بها إلى الله تعالى إن أحسن المعلم النية من تعلمه وتعليمه، بجعلها لله تعالى.

وتمهين التعليم يسهم في تغيير النظرة السائدة بأن التعليم مهنة من لا مهنة له، الأمر الذي يؤدي إلى بناء اتجاهات إيجابية جديدة نحو التعليم ومنسوبي التعليم، وبالتالي يظهر تحسنا في مخرجات العملية التعليمية التعلمية بكاملها. كما يعد تمهين التعليم الأساس لإصلاح عملية التعليم والتعلم وتطويرها باعتباره يشكل ضابطا للنوعية المرغوبة من المجتمع في برامج تربية المتعلمين وتعليمهم، والتمهين يهدف إلى الارتقاء بالتعليم وجعله مهنة بكل ما يحمله هذا المصطلح من معان (البشير،2013).

فالمهنية تعني تحويل المعارف المجردة إلى ضبط اجتماعي مهني في إطار إنساني، وهذا ما يظهر جليا بوضع معايير معلومة وواضحة؛ فهي تضمن أمرين هما: أن يقوم القرار التربوي على جودة كافية للضبط، بدليل الشهادات والتراخيص لصاحب القرار. كما تحقق التحسين المستمر لجودة الممارسات، وبذلك تنال تلك القرارات اعتراف الرأي العام وتقديره (جامعة الدول العربية واليونيسيف، 2008).

خصائص معايير مهنة التعليم:

لكي تكون المعايير فاعلة ومستقرة لا بد من توافر عدد من الخصائص ومن أهمها الآتي:

1. الشمولية: بمعنى أن تتناول الجوانب المتعددة والمتداخلة للعملية التعليمية التعلمية، وما يتعلق بها من متطلبات سلوكية، بحيث يجري تحديد المهام الرئيسية للتدريس، وما يجب على المعلم أن يعرفه، وما يكون قادرا على القيام به.
2. الموضوعية: بحيث تركز على الأمور المهمة في المنظومة التعليمية بلا تحيز، وتجنب التفضيلات التي لا تخدم الصالح العام.

3. المرونة: بمعنى إمكانية تطبيقها في قطاعات عديدة وفقا للظروف البيئية والجغرافية والاقتصادية، فتهتم بالقواسم المشتركة بين التخصصات العلمية، ثم تخص كلا منها بما يناسبها من معايير.
4. المجتمعية: بمعنى أنها تعكس واقع المجتمع الذي تعد لمعلميه، وتراعي تنامي احتياجاته فتلبيها، كما تراعي ظروفه وقضاياه، بحيث تتسق مع متطلبات المجتمع وطلباته من التربية والتعليم.
5. الاستمرارية والقابلية للتطوير: أي أنه يمكن تطبيقها لفترات زمنية طويلة، على أن يجري تطويرها لتواكب المستجدات التربوية والعلمية والتكنولوجية، والمتطلبات المحلية والعالمية.
6. القابلية للقياس: بحيث يمكن من خلالها مقارنة المخرجات المختلفة للتعليم بالمعايير المقننة للوقوف على جودة تلك المخرجات. فكان من المهم ذكر مستويات القبول واعتماد المؤشرات. (Ingvarson , 2002).

ويقصد بالمستويات: عبارات تصف السلوك، ونشاطات قابلة للملاحظة والقياس، ويمكن تحقيقها والقيام بها، حيث يظهر من خلالها مقدار تقدم المعلم في تحقيق معيار ما. وهي مرتبطة بالسياق الواقعي التربوي الذي يمارس فيه المعيار، ويمكن الحكم من خلالها على أداء معين في مستوى معين (وزارة التربية والتعليم بالسعودية، 2010).

أما المؤشر فهو عبارة تصف خاصية معرفية، أو أدائية، ينبغي للمعلم الإلمام بها أو أداؤها، لتحقيق المعيار، وتظهر المؤشرات بمجموعها مستوى تحقيق المعيار (المركز الوطني للقياس والتقويم السعودي، 2012)

7. تحقيق مبدأ المشاركة: بمعنى أن تبنى على أساس مشاركة الأطراف المتعددة والمستفيدين منها في المجتمع، من إعدادها من ناحية، وتقويم نتائجها من ناحية أخرى.
8. الأخلاقية: أي أنها تستند إلى المنظومة القيمية والأخلاقية السائدة في المجتمع.
9. الدعم: بمعنى أنها لا تمثل هدفا بحد ذاتها، وإنما تكون آلية تدعم العملية التربوية في مجتمعها.
10. الوطنية: أي أنها تخدم أهداف الوطن وقضاياه، وتضع أولوياته وأهدافه ومصلحته العليا في المقام الأول، وتنهض بها (وزارة التربية والتعليم بالسلطة الوطنية الفلسطينية، 2010)

تحديات تطبيق المعايير المهنية في التدريس:

يواجه الأخذ بالمعايير المهنية في الدول النامية بعامة، والعربية بخاصة، تحديات كبيرة، باعتبار تلك المعايير أشبه بالقوانين الوضعية التي من سماتها التغير والتبدل، تبعا للبيئات التربوية والمجتمعات الإنسانية، والمستجدات التربوية؛ مما يقتضي إعادة النظر فيها بين حين وآخر. كما أنه لا يمكن فصل تلك المعايير عن البيئة الثقافية السائدة في المجتمع، فعمل المعلم يتأثر إلى حد كبير بالأعراف والتقاليد والفلسفات والمعتقدات التي يخدمها النظام التعليمي (الرديسي، 2013) ولقد ذكر الدعجة (2014) جملة من التحديات من أهمها الآتية:

1. اعتماد معايير مهنية وفق أطر أجنبية، دون إحداث تعديلات وتغييرات لتلك المعايير، أو تهذيبها؛ لتتفق مع طبيعة النظام التعليمي السائد في المجتمع المحلي، فلكل مجتمع منطلقاته الفكرية وثقافته. وعدم انسجام المعايير مع تلك المنطلقات والثقافة يحول دون تحقيق المعايير المهنية للأهداف المرجوة منها.
2. عدم مراعاة السياسات التربوية للمستجدات التربوية العالمية سواء أكان ذلك في مجال التشريعات والأنظمة، أم من حيث الإجراءات؛ كاليوم الدراسي مثلا، وزمن الحصة الدراسية.
3. الثقافة المجتمعية السائدة في ميدان التعليم، والتي تقوم على إبقاء القديم على قدمه، ورفض كل مستجد، وبخاصة من المعلمين القدامى الذين هم على رأس الخدمة.
4. ضعف مشاركة العاملين في مجال التعليم من المعلمين والمشرفين التربويين في إعداد المعايير، والاعتماد في بنائها على خبراء من الخارج، أو الأكاديميين العاملين في الجامعات. وفي ذلك إغفال للخبرات التربوية العملية للمعلمين والمشرفين التربويين، مما يحملهم على عدم الإسهام في تفعيل تلك المعايير.
5. البيروقراطية الإدارية التي لا تعطي الإدارة الدنيا – الإدارة المدرسية – حرية العمل، فالأوامر والتعليمات تتجه من الأعلى إلى الأسفل – هابطة – وما على الإدارة المدرسية إلا أن تقوم بتنفيذ التعليمات والتوجيهات والتشريعات، دون الإسهام في تطويرها أو تغييرها.
6. التشدد الزائد في تطبيق المعايير، مما قد يؤدي إلى ضعف الالتحاق بمهنة التعليم، وبخاصة المعلمين المستجدين.
7. الآثار السلبية الناجمة عن إشاعة مبدأ التنافس بين المعلمين، بدلا من التعاون الإيجابي، وبخاصة إذا لم يتم إحداث تغيير في اتجاهات المعلمين، نحو تلك المعايير وتوظيفها (الدعجة، 2014).

ثانياً: الدراسات السابقة

بالرجوع إلى الدراسات السابقة، فقد وجدت الباحثة العديد منها يتحدث عن الكفايات التدريسية، بينما وجدت القليل من الدراسات قد تحدث عن المعايير المهنية بصورة مباشرة، ونظرا لاعتبار الكفايات والمعايير وجهان لعملة واحدة، أوردت الدراسات التالية:

دراسة **القطاونة (2000)** هدفت إلى معرفة درجة أهمية الكفايات التدريسية اللازمة لتحسين التدريس الصفي لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في محافظة الكرك، ومعرفة درجة ممارسة المعلمين لها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي وقد تكونت أداة الدراسة من استبانة ضمت أربعة مجالات هي :التخطيط، والوسائل والأساليب والأنشطة، وإدارة الصف، والتقويم وقد خلصت نتائج الدراسة، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المعلمين لدرجة أهمية الكفايات التدريسية ودرجة ممارستهم لها، وأنهم يمارسون هذه الكفايات بدرجة ضعيفة، كما أظهرت أيضا، وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس.

دراسة **الحربي (2000)** هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمات التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية المتوسطة في جنوب جدة للكفايات التدريسية العامة، وأهميتها من وجهة نظر المديرين والمديرات، والموجهين والمعلمات أنفسهن، في ضوء متغيرات الخبرة، والوظيفة. وتألفت عينة الدراسة من (71) معلمة و (13) مديرة، و (7) موجهين، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وأعدت استبانة مكونة من (77) فقرة، موزعة على أربعة مجالات هي :التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وإدارة الصف. وقد دلت النتائج على أن درجة الممارسة كانت متوسطة، وعلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الوظيفة.

دراسة **جارسكي (Garsky ,2003)** هدفت إلى تحديد الكفايات التعليمية، التي يمارسها معلمو مادة الجغرافيا في ولاية ألاباما، وعلاقتها ببعض المتغيرات. وكانت عينة الدراسة مجتمعها نفسه، وتوصل الباحث إلى تحديد قائمة كفايات يمارسها معلمو مادة الجغرافيا، مكونة من (86) كفاية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة ممارسة معلمي الجغرافيا للكفايات التدريسية تعزى لمتغيرات الجنس والمستوى الأكاديمي، لصالح أصحاب الخبرة الطويلة من الذكور، وأنها تتأثر بكثافة الصف؛ فكلما زاد عدد الطلبة داخل الغرفة الصفية ضعفت الكفاية التعليمية.

دراسة **الخوالده (2003)** هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة الطالب/ المعلم في برنامج التربية العملية للكفايات التعليمية اللازمة لتعليم مادة التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية. وقد تكونت عينة الدراسة من (73) طالباً وطالبة من الطلبة المسجلين في برنامج التربية العملية لدى الجامعة الأردنية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأعد استبانة مكونة من اثنين وستين كفاية، موزعة على ثمانية مجالات منها مجال التخطيط، وإدارة الصف، وتنفيذ الدرس، والتقويم. وخلصت الدراسة إلى أن الاهتمام قد ظهر في مجالي إدارة الصف، وتنفيذ الدرس، وأما مجالا التقويم والتخطيط، فكانت درجة الممارسة فيهما متوسطة.

دراسة **القطيش (2004)** هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات الأدائية في مدارس المرحلة الأساسية في محافظة المفرق، على ضوء متغيرات التخصص، والخبرة، والجنس. وتكونت عينة الدراسة من (96) معلما ومعلمة. واستخدم الباحث الأسلوب الوصفي، وأعد أداة للدراسة تمثلت في استبانة اشتملت على (68) كفاية، موزعة على خمسة مجالات هي: مجال التخطيط، ومجال تنفيذ الدرس، ومجال إدارة الموقف التعليمي، ومجال استخدام الحاسوب، ومجال التقويم. وخلصت الدراسة إلى أن درجة ممارسة الكفايات الأدائية كانت دون المستوى المقبول تربويا، وأن أكثر الكفايات الأدائية ممارسة هي في مجال إدارة الموقف التعليمي، وأقلها ممارسة كانت في مجال استخدام الحاسوب. وخلصت أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى مؤهل المعلمين.

دراسة **الشراعي (2006)** هدفت إلى تقويم مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية على ضوء الكفايات التدريسية، وتكونت عينة الدراسة من (15) معلما و(15) معلمة من معلمات مادة الرياضيات في المرحلة الأساسية بمدينة إب في اليمن. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأعد استبانة لدراسته، تمثلت في بطاقة ملاحظة مكونة من (36) كفاية موزعة على سبعة محاور، تمثلت في: التخطيط والإعداد للدرس، وتنفيذ الدرس، والوسائل التعليمية واستخدامها، وإدارة الصف، والتقويم، والمجال العلمي، والمجال الشخصي. وخلصت الدراسة إلى الآتي: لم يرقَ أداء معلمي الرياضيات إلى الحد الأدنى من المستوى المطلوب بموجب المقياس الحالي (مقياس الدراسة)، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) يرجع لمتغير الجنس في جميع المجالات. ما عدا مجال (التقويم) فهو دال لصالح المعلمات، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) يعود إلى سنوات التدريب (الخبرة) أو لمتغير المؤهل.

دراسة **الجميل (2008)** هدفت إلى معرفة المعايير الواجب توافرها فيمن يرغب في مزاولة مهنة التدريس. وتكونت عينة الدراسة من (150) تربويا. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأعد أداة لمعرفة الآراء. وخلصت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتمهين التدريس تتضمن الأهداف، والهيكل التنظيمي، والمعايير اللازمة لتمهين التدريس. واعتمد في ذلك (24) معيارا.

دراسة **السقاف (2008)** هدفت إلى تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية ودرجة ممارستهم لها، وأثر كل من الجنس، والمؤهل، ومدة الخدمة. وتكونت عينة الدراسة من (30) معلما ومعلمة من معلمي مادة الرياضيات في المدارس الثانوية بمديريات زنجبار وخنفر وأجور بمحافظة إبين في اليمن. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأعد استبانة تكونت من (55) كفاية. وخلصت الدراسة إلى الآتي: مارس أغلب المعلمين الكفايات التعليمية بدرجة أعلى من المتوسط، وفقا لبطاقة الملاحظة المصممة لهذا الغرض، وكانت درجة ممارسة كفايات التخطيط من قبل المعلمين متوسطة، بينما كانت درجة ممارسة كفايات تنفيذ الدرس من قبل المعلمين أعلى من المتوسط. كما أظهرت أن درجة ممارسة كفايات التقويم من قبل المعلمين كانت متوسطة، وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين تعزى إلى النوع الاجتماعي للمعلم، ومؤهله، وخدمته.

دراسة **سترويفن ودي ميست (Struyven and De meyst,2010)** بعنوان " تقييم برامج إعداد المعلم المعتمد على مدخل الكفايات: متابعة لحالة التطبيق على الأرض في فلاندرز من وجهة نظر الطلاب و المعلمين " طبق برنامج إعداد المعلم بناء على الكفايات في 1998 في مدينة فلاندرز ببلجيكا و منذ ذلك الحين لم يقيم هذا البرنامج، لذا كانت الدراسة الحالية من اجل تقييم البرنامج الموضح، حيث اختير 218 طالبا (معلما) من 51 محاضرا من 8 معاهد، حيث استخدمت الدراسة استبانتين لهذا الغرض احداها موجهة للطلاب والأخرى للمحاضرين و كانت نتيجة الدراسة كالتالي:

1. أصبح مدخل برامج الإعداد في ضوء الكفايات يطبق بنسبة مقبولة.
2. هناك بعض الكفايات تطبق بشكل واضح في سياسات و ممارسات بعض المعاهد (المعلم كمرشد او ملهم للتعلم، المعلم كخبير في مادته) بينما كفايات أخري غائبة أو ضعيفة (الكفايات المرتبطة بأن يكون المعلم و الأهل شركاء في عملية التعليم، وأعضاء فاعلين في المجتمع التربوي).

دراسة **عبد العزيز (2010)** هدفت إلى معرفة درجة التزام معلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية في مدارس التعليم العام الحكومي في مدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التعليم، من وجهة نظر المديرات والمعلمات، في ضوء بعض المتغيرات. وتكونت عينة الدراسة من (62) مديرة ومعلمة. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وطورت استبانة مكونة من (76) فقرة، وزعت على أربعة محاور هي: علاقة المعلمة بالطالبات، وعلاقة المعلمة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وعلاقة المعلمة بالإدارة المدرسية، وعلاقة المعلمة بزميلات المهنة. وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المديرات والمعلمات حول درجة التزام المعلمات بأخلاقيات مهنة التعليم في المحاور الأربعة ككل، حيث جاء مجال علاقة المعلمة بزميلات المهنة في المرتبة الأولى من وجهة نظر المعلمات، في حين احتل المرتبة الثانية من وجهة نظر المديرات. وجاء مجال علاقة المعلمة بالطالبات في المرتبة الرابعة والأخيرة من وجهة نظر المديرات، بينما جاء في المرتبة الثالثة من وجهة نظر المعلمات. وجاء مجال علاقة المعلمة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي في المرتبة الأولى من وجهة نظر المديرات، بينما احتل المرتبة الرابعة من وجهة نظر المعلمات. كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على كل من المجالات الكلية والفرعية تعزى إلى كل من متغير المركز الوظيفي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

دراسة **العليمات (2010)** هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الأولى في الأردن للكفايات المهنية، في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا، من وجهة نظر كل من المديرين والمشرفين التربويين الذين يتولون الإشراف على الصفوف الأساسية الدنيا في مديريات التربية والتعليم بمحافظة المفرق. وتكونت عينة الدراسة من (75) مديرا ومديرة و(12) مشرفا ومشرفة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأعد أداة تمثلت في استبانة لمعرفة آراء عينة الدراسة، وقياسهم لدرجة ممارسة الكفايات المهنية للمعلمين، معتمدا وثيقة المعايير الوطنية الأردنية أساسا لبناء استبانته. وخلصت الدراسة إلى أن درجة ممارسة المعلمين للكفايات المهنية كانت متوسطة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الممارسة تعزى إلى وظيفة المقوم، ولا إلى متغير الجنس (ذكر / أنثى).

دراسة **الغامدي (2010)** هدفت إلى استخلاص قائمة بالمعايير الواجب توافرها في معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة، في ضوء المعايير العالمية للتربية العملية. وتكونت عينة الدراسة من (32) معلما من منطقة الباحة بالسعودية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي؛ بهدف استخلاص قائمة بالمعايير الواجب توافرها لدى معلمي العلوم في المجالات الآتية: تخطيط التدريس، وتنفيذ التدريس، والتقويم، ومهنية المعلم. واستخدم في ذلك أداتين لجمع المعلومات، تمثلتا في بطاقة الملاحظة، وأخرى للمقابلة. وخلصت الدراسة إلى أن ممارسة المعلمين لجميع مجالات المعايير كانت ضعيفة، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات نوع المؤهل، والتخصص، والنصاب التدريسي، والدورات التدريبية، في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في جميع المعايير، لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأعلى (12 سنة فأكثر).

دراسة **أنفر وبيومن وباسبي (Unver, Bumen, and basbay,2010)** هدفت إلى اختبار فعالية برنامج إعداد معلمي المرحلة الثانوية في جامعة Ege، ولتحقيق هدف الدراسة، جمعت بيانات نوعية من خلال المقابلات مع اثنين من مدراء المدارس، وخمسة مدراء دوائر، و(58) من أعضاء هيئة التدريس، وخمسة طلاب. وأشارت نتائج التحليل إلى أن هناك العديد من المشكلات التي تواجه تنفيذ البرنامج، مثل: العدد الكبير للطلاب، وانخفاض الدافعية لدى الطلبة وأعضاء هيئة التدريس نحو البرنامج، ونقص في كفايات أعضاء الهيئة التدريسية في مجال المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة.

دراسة **الحديد (2011)** هدفت إلى معرفة درجة التزام معلمي التربية الإسلامية بأخلاقيات المهنة، من وجهة نظر مديري مدارسهم في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (148) مديرا ومديرة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأعد استبانة تكونت من (57) فقرة، توزعت على أربعة مجالات. وأظهرت الدراسة أن درجة التزام معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بأخلاقيات المهنة، من وجهة نظر مديري ومديرات مدارسهم كانت متوسطة. كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الخبرة، لصالح من خبرتهم (5) سنوات فأقل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التزام معلمي التربية الإسلامية، تعزى إلى كل من متغير الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في الإدارة.

دراسة **جرجيس (2013)** هدفت إلى معرفة درجة التزام معلمي محافظة الزرقاء بالمعايير الوطنية للمعلم في مجال تقييم تعلم الطلبة، من وجهة نظرهم، والكشف عن الفروق في متوسطات تقديرهم، والتي يمكن عزوها إلى كل من: متغير الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي. وتكونت عينة الدراسة من (404) معلم ومعلمة في محافظة الزرقاء. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأعد أداة تمثلت في استبانة مكونة من (45) فقرة. وخلصت الدراسة إلى ارتفاع تقديرات المعلمين لدرجة التزامهم بالمعايير، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى إلى النوع الاجتماعي (الجنس) لصالح الإناث، في حين ظهرت الفروق ذات الدلالة الإحصائية تعزى إلى عدد سنوات الخبرة لصالح الذكور، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

دراسة **حمادنة (2013)** هدفت إلى معرفة درجة التزام معلمي اللغة العربية ومعلماتها في مديرية تربية المفرق بأخلاقيات مهنة التعليم، من وجهة نظر مديري ومديرات مدارسهم، وإلى معرفة أثر كل من متغير الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في الإدارة، والمنطقة التعليمية، وأثر التفاعلات الثنائية بين تلك المتغيرات، في تقدير درجة التزام معلمي اللغة العربية بأخلاقيات مهنة التعليم. وتكونت عينة الدراسة من (142) مديرا ومديرة، يعملون في مديريات التعليم بمحافظة المفرق. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأعد لدراسته استبانة لجمع المعلومات تكونت من (71) فقرة على 5 مجالات. وخلصت الدراسة إلى أن مجال علاقة المعلم بزملائه قد احتلت المرتبة الأولى، تلاها مجال المعلم بمسؤوليه. وجاءت علاقة المعلم بمجتمعه في المرتبة الرابعة، بينما جاء مجال علاقة المعلم بمهنته في المرتبة الخامسة. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى جنس المدير، أو مؤهله العلمي، أو سنوات خبرته في الإدارة، أو إلى التفاعلات الثنائية بين تلك المتغيرات على المقياس الكلي، ولا على المجالات الفرعية.

دراسة **أبو سنينة (2014)** هدفت إلى الكشف عن درجة التزام معلمي الدراسات الاجتماعية ومعلماتها في المرحلة الأساسية العليا بالمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا، من وجهة نظر مديريهم في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (111) مديرا ومديرة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأعد استبانة لمعرفة الآراء، معتمدا على وثيقة المعايير الوطنية الأردنية لتنمية المعلمين مهنيا، ومستفيدا من أداة كل من الزعبي والسلامات (2010) والعليمات (2010). وأظهرت نتائج الدراسة تفاوتا في الالتزام بالكفايات

المهنية، وهي مرتبة ترتيبا تنازليا كالآتي: أخلاقيات مهنة التعليم، ثم تنفيذ التدريس، ثم المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة، ثم التخطيط للتدريس، ثم التربية والتعليم في الأردن، ثم تقييم تعلم الطلبة، ثم التطوير الذاتي. وكانت درجة الالتزام الكلية على جميع فقرات ومجالات الاستبانة الكلية كبيرة، حيث بلغت (82.1%). كما دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس، لصالح الإناث في مجال كل من: المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة، والتخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، وأخلاقيات مهنة التعليم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسة الحالية (17) دراسة سابقة، منها (9) دراسات تتعلق بكفايات المعلمين، من حيث درجة التزام المعلمين والمعلمات بتلك الكفايات من خلال وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات التربويات ومديري المدارس والمديرات والمعلمين والمعلمات أنفسهم. والتقت دراسة كل من القطاونة (2000) والشراعي (2006) والغامدي (2010) على أن درجة ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات أنفسهم كانت ضعيفة، في حين اتفقت دراسة كل من الحربي(2000) والخوالده (2003) والعليمات (2010) على أن التزام المعلمين بالكفايات التعليمية كانت متوسطة، أما دراسة سترويفن و دي مست (Struyven and De meyst,2010) أفادت أن هناك كفايات تطبق بشكل كبير، وكفايات تطبق بشكل ضعيف، بينما خلصت دراسة السقاف (2008) إلى أن التزام المعلمين بالكفايات التعليمية كانت عالية. فالنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات متفاوتة. كما اختلفت أيضا أساليب الحصول على البيانات في الدراسات السابقة وتعددت من حيث الفئات المستهدفة فيها؛ فكانت الاستبانات من خلال المعلمين أنفسهم تارة أو باللقاءات المباشرة كما في دراسة كل من القطاونة (2000) والقطيش (2004) والشراعي (2006) والغامدي (2010) وآنفر وبيومن وباسبي (Unver, Bumen, and basbay,2010). أو من خلال المشرفين التربويين كما في دراسة العليمات (2010) أومن خلال المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين كما في دراسة الحربي (2000).

فهذه الدراسات جميعا تتفق مع الدراسة الحالية من حيث النظر في أداء المعلمين، لكنها تختلف من حيث الموضوع الرئيس؛ إذ تناولت الدراسات السابقة الواقع، ولم تتعرض للمشكلات التي تحول دون قيام المعلمين بالمطلوب منهم، وهذا ما توجهت إليه الدراسة الحالية رغبة في

اقتراح الحلول العملية التي تسهم في تحسين أداء المعلمين وفي رفع مستوى التزامهم بالمعايير المطلوبة للمهنة، وهذا ما جعلها دراسة متفردة عن غيرها.

والدراسات السابقة اهتمت بالكفايات والتي تعد جزءا من المعايير المهنية للمعلمين وهذا ما تناولته الدراسات الأخرى؛ كدراسة كل من عبد العزيز(2010) والحديد (2011) وحمادنة (2013) والتي تناولت جزءا مهما من المعايير المهنية متمثلة في أخلاقيات المهنة من وجهة نظر المديرين والمديرات والمشرفين التربويين والمشرفات. ولقد أمدت هذه الدراسات الباحثة بتصور عن المشكلات التي تواجه المعلمين في عملهم وتحول دن تمكنهم من الوفاء بمستحقات المهنة وكانت دراسة جارسكي (Garsky, 2003) في مقدمة تلك الدراسات وقد خلصت إلى تحديد إحدى أهم المشكلات التي تواجه المعلمين متمثلة في ارتفاع كثافة الصفوف (أعداد الطلاب في غرفة الصف). كما أفادت من دراسة آنفر وبيومن وباسبي (Unver, Bumen, and ,2010 basbay) التي أكدت على ما جاء في دراسة جارسكي من مشكلات، مثل العدد الكبير للطلاب، إضافة إلى انخفاض دافعية أعضاء هيئة التدريس، ونقص كفاياتهم في مجال المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة. وتناولت دراسة الجميل(2008) بناء معايير مقترحة لتمهين التعليم فكانت فائدة الباحثة منها في بناء أسئلة المقابلة التي توجهت بها نحو المشرفين التربويين لمعرفة اقتراحاتهم لمعالجة التحديات. وأما دراسة كل من جرجيس (2013) وأبو سنينة(2014) والتي اهتمت بالمعايير بصورة مباشرة فكانت فائدة الباحثة منها عالية وبخاصة في مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، ولقد اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة جرجيس(2013) كون الدراسة الثانية قد توجهت نحو جزء من المعايير المهنية، وهو تقييم تعلم الطلبة، وخلصت إلى أنها كانت مرتفعة. أما دراسة أبو سنينة (2014) فخلصت إلى أن الدرجة الكلية لالتزام المعلمين بالمعايير من وجهة نظر المديرين والمديرات كانت عالية. ولقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة في إجراء المقارنات بين النتائج وفي تفسير النتائج أيضا.

وتختلف الدراسة الحالية عما سبقها من الدراسات المذكورة في أنها تناولت التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين في مديريات تربية عمان، كما أنها تناولت الحلول المقترحة لمواجهة تلك التحديات، بالإضافة إلى أنها اعتمدت على وجهات نظر المشرفين التربويين، لصلتهم المباشرة بأداء المعلمين في الميدان التربوي، كما أن أداة الدرسة لم تقتصر على الاستبانة فقط كما في الدراسات السابقة المذكورة، بل اعتمدت الباحثة أداة المقابلة أيضا.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفا لمنهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، وأدواتها، وطرق بنائها، والمعالجة الإحصائية المستخدمة.

منهج الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة المنهج الكمي النوعي المزدوج (Mixed Research Method) حيث استخدمت الاستبانة لمعرفة آراء المشرفين التربويين فيما يتعلق بالتحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين في مديريات تربية عمان، واستخدمت المقابلة الشخصية لمعرفة الحلول المقترحة من المشرفين التربويين لمواجهتها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في مدينة عمان والبالغ عددهم 245 مشرفا، موزعين على النحو الآتي: مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمان وعددهم 54 مشرفا، ومديرية التربية والتعليم للواء الجامعة وعددهم 46 مشرفا، ومديرية التربية والتعليم للواء القويسمة وعددهم 45 مشرفا، ومديرية التربية والتعليم للواء ماركا وعددهم 61 مشرفا، ومديرية التربية والتعليم للواء وادي السير وعددهم 20 مشرفا، ومديرية التربية والتعليم للواء ناعور وعددهم 11 مشرفا، ومديرية التربية والتعليم للواء سحاب وعددهم 8 مشرفين، والجدول رقم (1) يوضح توزيع المشرفين التربويين الذين استجابوا للاستبانة في مديريات تربية عمان حسب المناطق التعليمية.

جدول رقم (1): توزيع المشرفين التربويين الذين استجابوا للاستبانة في مديريات تربية عمان حسب المناطق التعليمية

الرقم	المديرية	عدد المشرفين
1	**مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمان**	47
2	**مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة**	39
3	**مديرية التربية والتعليم للواء القويسمة**	36
4	**مديرية التربية والتعليم للواء ماركا**	52
5	**مديرية التربية والتعليم للواء وادي السير**	18
6	**مديرية التربية والتعليم للواء ناعور**	10
7	**مديرية التربية والتعليم للواء سحاب**	8
	المجموع	210

يتضح من الجدول رقم (1) أن مجموع المشرفين التربويين الذين استجابوا للاستبانة في مديريات تربية عمان بلغ 210 مشرفا، من أصل 245مشرفا، ويعود السبب في ذلك إلى عدم إرجاع 35 مشرفا للاستبانة.

وبناء على ذلك تم حساب معدل الإرجاع وفق المعادلة الآتية :

$$\frac{\text{عدد المشرفين الذين استجابوا للاستبانة}}{\text{عدد المشرفين الكلي}} \times 100\%$$

$$\frac{210}{245} \times 100\% = 86\ \%$$

وتعتبر هذه النسبة مناسبة لأغراض الدراسة.

أداة الدراسة

استخدم لتحقيق أهداف هذه الدراسة أداتان، هما الاستبانة والمقابلة، وفيما يأتي عرض وتوضيح لكل منهما:

1. **الاستبانة:** لمعرفة آراء المشرفين التربويين حول التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين. وقد أخذت الباحثة بالنظام الثلاثي في قياس درجة التحدي (ليس تحديا ولها درجة واحدة، تحدٍ متوسط ولها درجتان، وتحدٍ كبير ولها ثلاث درجات).

وتكونت الاستبانة من قسمين كالآتي:

القسم الأول: اشتمل رسالة توجيهية إلى المشرفين التربويين، تبين عنوان الدراسة، وآلية الإجابة، إضافة إلى فقرة تشجع المبحوثين إلى الإجابة بموضوعية وصراحة على فقراتها، وضمان سرية المعلومات وأنها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

القسم الثاني: تكون من سبعة مجالات رئيسة، ولكل مجال معاييره الخاصة، وهي كالآتي:

1. المجال الأول: التربية والتعليم في الأردن، وتضمن سبعة معايير (1–7).
2. المجال الثاني: المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة، وتضمن خمسة معايير(8–12).
3. المجال الثالث: التخطيط للتدريس، و تضمن ستة معايير (13–18).
4. المجال الرابع: تنفيذ التدريس، وتضمن تسعة معايير (19–27).
5. المجال الخامس: تقييم تعلم الطلبة، وتضمن ثمانية معايير (28–35).
6. المجال السادس: التطوير الذاتي، وتضمن عشرة معايير (36–45).
7. المجال السابع: أخلاقيات مهنة التعليم وتتضمن أحد عشر معيارا (46–56).

وبالتالي يكون مجموع فقرات الاستبانة 56 فقرة، وهذا ما يوضحه الملحق رقم (1).

2. **المقابلة:** تمثلت في سبعة أسئلة، يمثل كل منها مجالا من مجالات التحدي، بهدف الحصول على مقترحات المشرفين التربويين حول مواجهة التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين، وتمت مقابة (40) مشرفا بطريقة عشوائية، وكانت المقابلات تتم بشكل فردي، وتم تسجيل جميع المقابلات على مسجل للصوت من أجل سماعها لاحقا وتدوين كل اقتراحات المشرفين التربويين.

وكانت أسئلة المقابلة كالآتي :

السؤال الأول: بم تنصح المعلمين نصائح علمية وعملية كي يكونوا على اطلاع بالتشريعات التربوية في الأردن وبسياسة التعليم والأخذ بالتوجهات نحو الاقتصاد المعرفي؟

السؤال الثاني: كيف يمكن للمعلم الاستمرار في تطوير مهاراته المعرفية وإعداده المسلكي (التربوي) في المبحث الذي يدرسه ؟

السؤال الثالث: كيف يمكن للمعلم جعل التخطيط ناجحا يراعي المرحلة العمرية والنمائية للطلبة ومراحلهم التعليمية وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في بيئة تعليمية تتصف بالأمن والتعاون ؟

السؤال الرابع: كيف يمكن للمعلم توظيف خططه لتنمية مهارات التفكير المتعددة لدى طلابه بحيث يضمن إدارة صفية مناسبة وتفاعلا من الطلبة ؟

السؤال الخامس: كيف يمكن الأخذ بأيدي المعلمين للتحول من التقويم الاعتيادي إلى التقويم الواقعي أو الحقيقي، مع مراعاة توثيق العلاقة بين المدرسة بعناصرها البشرية مع الأسرة؟

السؤال السادس: كيف يمكن للمعلم أن يطور نفسه مهنيا ؟

السؤال السابع: كيف يمكن للمعلم المساهمة في تحسين مهنة التعليم ؟

والملحق رقم (2) يظهر أسئلة المقابلة.

صدق الأداة وثباتها :

استخدم في هذه الدراسة أداتي الاستبانة والمقابلة، وهما من وسائل البحث العلمي المستخدمة على نطاق واسع من أجل الحصول على بيانات أو معلومات تتعلق بموضوع الدراسة، ومن هنا فكان على الباحثة أن تتحقق من درجة الصدق والثبات لأدوات دراستها، وفيما يأتي تفصيل ذلك :

صدق أداة (الاستبانة) :

للتحقق من صدق الاستبانة تم الإعتماد على صدق المحكمين، حيث تم عرض الأداة في صورتها الأولية على تسعة أعضاء من الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية ومشرف واحد من مديرية قصبة عمان كما في الملحق رقم (3)، وذلك لمعرفة آرائهم فيها وملاحظاتهم، بالإضافة أو التعديل أو الحذف، وقد كانت آراء المحكمين طفيفة في تعديل صياغة المعايير واقتصرت على تعديل كلمة مقدرة إلى قدرة، ومن ثم تم إعداد قائمة الاستبانة في صورتها النهائية بعد موافقة المحكمين عليها.

ثبات أداة (الاستبانة) :

وللتحقق من ثبات الاستبانة تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Chronback Alpha) لقياس الاتساق الداخلي، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للاستبانة ككل (0.89)، والجدول (2) يوضح معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للمجالات السبعة، إذ تراوح بين (0.86 و 0.93) واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة. حسب ما ورد عند (المنيزل والعتوم،2010).

جدول (2): الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للمجالات السبعة

الرقم	المجال	الاتساق الداخلي
1	التربية والتعليم في الأردن	0.91
2	المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة	0.87
3	التخطيط للتدريس	0.88
4	تنفيذ التدريس	0.93
5	تقييم تعلم الطلبة	0.86
6	التطوير الذاتي.	0.90
7	أخلاقيات مهنة التعليم	0.89
	الدرجة الكلية	0.89

صدق أداة (المقابلة) :

تم الإعتماد على صدق المحكمين للتحقق من صدق المقابلة، وتم عرض أسئلة المقابلة على ستة من المحكمين من المشرفين التربويين والخبراء التربويين وذوي المعرفة، ولهم اطلاع بقوانين وزارة التربية والتعليم المعمول بها حاليا، لإيجاد حلول مقترحة لمواجهة التحديات في تطبيق المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين، وقد أبقى المحكمون صياغة الأسئلة كما هي ليتم التوصل من خلال الإجابة عنها إلى بعض الحلول المقترحة، وهذا ما أورده روبرتس وبريست (Roberts & Priest, 2006) في قياس صدق أداة المقابلة.

ثبات أداة (المقابلة) :

للتأكد من ثبات أداة المقابلة تم الاستعانة بباحث آخر لإجراء إعادة مقابلة لمشرفين تمت مقابلتهم من قبل الباحثة كعينة استطلاعية بلغ عددهم 8 مشرفين بفاصل زمني قدره أسبوعين، من خارج عينة البحث، وقام هذا الباحث باستخدام أسئلة أداة المقابلة نفسها التي تم تطبيقها على عينة البحث، وتم تحليل الإجابات التي تم الحصول عليها من العينة الاستطلاعية، وتم تفريغ البيانات، وحساب ثبات أداة المقابلة باستخدام معادلة كوبر (Cooper) الآتية:

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{\text{مجموع الفقرات المتفق عليها}}{\text{مجموع الفقرات المتفق عليها} + \text{الفقرات المختلف عليها}} \times 100\%$$

وبعد تطبيق معادلة (Cooper) السابقة، تم إيجاد نسبة الاتفاق بين الباحثين، وهي كالآتي :

$$\text{نسبة الاتفاق :} \quad \frac{124}{12+124} \times 100\% = 91\%$$

وعليه نجد أن معامل الاتفاق بين الباحثين كان (0.91)، وهي قيمة مرتفعة، مما يمكننا من قبول ثبات الأداة، وهو ما يظهر أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تجعلها صالحة للتطبيق، ولإعطاء نتائج يمكن الوثوق بها والاعتماد عليها، حيث حدد كوبر مستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق، التي يجب أن تكون: 85 % فأكثر لتدل على ارتفاع ثبات الأداة (الوكيل والمفتي، 2007) نقلاً عن " كوبر " (Cooper,1973) .

إجراءات الدراسة:

لقد تم إجراء الدراسة وفق خطوات متسلسلة، تمثلت في الآتي:

1. تحديد مشكلة الدراسة، وأسئلتها، وأهدافها، ومبرراتها، وتعريفاتها الإجرائية للمصطلحات الواردة في الدراسة ومحدداتها.

2. الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة وما كتب في مجالها من دراسات سابقة، بهدف الإفادة منها في الاطلاع على مزيد من المعرفة والخبرة التربوية، وفي بناء أدوات الدراسة، وتحديد أوجه الاتفاق والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية، واستخلاص المميزات التي تنفرد بها الدراسة الحالية على ما سبقها من دراسات.

3. إعداد أداة الدراسة الأولى لجمع البيانات، والتي تمثلت في استبانة لمعرفة آراء المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان في التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين، وقد تم إعدادها بالرجوع إلى المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا، التي وافق عليها مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا عام 2006، وأقرها مجلس التربية في وزارة التربية والتعليم، والتي تكونت من (56) معيارا، موزعة على سبعة مجالات هي: مجال التربية والتعليم وتألف من (7) معايير، ومجال المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة وتألف من (5) معايير، ومجال التخطيط للتدريس وتألف من (6) معايير، ومجال تنفيذ التدريس وتألف من (9) معايير، ومجال تقييم تعلم الطلبة وتألف من (8) معايير، ومجال تقييم التدريس والتطوير الذاتي وتألف من (10) معايير، ومجال أخلاقيات مهنة التعليم وتألف من (11) معيارا.

4. تم التأكد من صدق أداة الاستبانة من خلال صدق المحكمين، وذلك بعرضها على عدد من المحكمين، لإبداء آرائهم في المعايير والفقرات، موافقة، أو تعديلا، أو حذفا، أو إضافة، وحظيت الاستبانة بموافقة ما يزيد عن 90% من المحكمين.

5. جرى تعديل الاستبانة والمعايير على ضوء ما ورد من المحكمين، وأعيد وضعها لتصبح في صورتها النهائية.

6. تم التأكد من معامل الثبات لأداة الاستبانة، باستخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للاستبانة ككل (0.89)، الأمر الذي ضمن سلامة الاتساق الداخلي.

7. تم الحصول على تسهيل مهمة من الجامعة، كما في ملحق (4) للتوجه إلى مديريات تربية عمان لتطبيق الاستبانة.

8. تم التوجه إلى مديريات التربية السبعة في عمان لأخذ تسهيل مهمة منها، كما في الملحقات (5 – 11)، وبناء عليها وزعت الاستبانة على المشرفين التربويين فيها لمعرفة آرائهم في درجة التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين.

9. بعد تلقي إجابات المشرفين التربويين على الاستبانة، جرت عمليات المعالجة الإحصائية اللازمة.

10. تم إعداد الأداة الثانية والتي تمثلت في مقابلة المشرفين التربويين، بإعداد أسئلة وضعت بناء على نتائج المعالجات الإحصائية للاستبانة.

11. تم التأكد من صدق أداة المقابلة من خلال صدق المحكمين، فتم عرض أسئلة المقابلة على عدد من المحكمين من المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان، لإبداء آرائهم في الأسئلة المطروحة، موافقة، أو تعديلا، أو حذفا، أو إضافة.

12. جرى تعديل أسئلة المقابلة على ضوء ما ورد من المحكمين، وأعيد وضعها لتصبح في صورتها النهائية، حيث حظيت أسئلة المقابلة على ملاحظات إيجابية لأكثر من 85% من المحكمين، ووضعت هذه الأسئلة للمقابلة المباشرة مع عينة من المشرفين التربويين، لمعرفة مقترحاتهم لمواجهة التحديات في تطبيق المعايير المهنية للمعلمين، فكان عدد الأسئلة سبعة، بحيث يمثل كل سؤال مجالا من مجالات الاستبانة.

13. تمت الاستعانة بباحث آخر لمقابلة 8 مشرفين من خارج العينة الذين تمت مقابلتهم كعينة استطلاعية، من أجل التأكد من ثبات المقابلة، باستخدام اسلوب معامل الاتفاق، وفق معادلة كوبر، وقد بلغت نسبة الاتفاق(0.91)، وهي قيمة مرتفعة، مما يمكننا من قبول ثبات الأداة.

14. جرى اختيار عينة من المشرفين التربويين والمشرفات بطريقة عشوائية وبلغ عددهم (40) مشرفا ومشرفة، وتمت مقابلتهم، وتسجيل المقابلات على مسجل للصوت.

15. تم الاستماع إلى الإجابات وتدوينها كاملة، وحساب التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة.

16. تم استخراج نتائج المبحوثين على الاستبانة، وتفسيرها، في ضوء كل من الأدب النظري، والدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الأول.

17. تم رصد نتائج المقابلة، وتفسيرها للإجابة عن السؤال الثاني.

المعالجة الإحصائية

في هذه الدراسة، تم استخدام المنهج الكمي النوعي المزدوج (Mixed Research Method)، للإجابة عن أسئلة الدراسة، حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للاستبانة لتحديد مستوى التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين في مديريات تربية عمان، وتم تحليل نتائج أسئلة المقابلة لإيجاد الحلول المقترحة لمواجهة تلك التحديات.

وقد تم تحديد قيمة كل مستوى من مستويات درجة التحدي، وفق المعادلة الآتية :

$$\text{المدى} = \frac{\text{أعلى قيمة} - \text{أدنى قيمة}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{3-1}{3} = \frac{2}{3} = 0.66$$

وبناء عليه، كان المستوى الأول (ليس تحديا) يتراوح من (1- 1.66)، وتمت تسمية درجة التحدي الواقعة في هذا المستوى منخفضة.

وكان المستوى الثاني (تحد متوسط) يتراوح من (1.67- 2.33) وتمت تسمية درجة التحدي الواقعة في هذا المستوى متوسطة.

وكان المستوى الثالث (تحد كبير) يتراوح من (2.34- 3) وتمت تسمية درجة التحدي الواقعة في هذا المستوى مرتفعة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها، وهي على النحو الآتي:

نتائج السؤال الأول: ما التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان بشكل عام ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة، ويبين جدول رقم (3) ذلك.

جدول رقم (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان لكل مجال من مجالات أداة الدراسة

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التحديات
6	التطوير الذاتي.	2.17	0.47	1	متوسطة
3	التخطيط للتدريس	2.12	0.51	2	متوسطة
5	تقييم تعلم الطلبة	2.09	0.47	3	متوسطة
4	تنفيذ التدريس	2.06	0.48	4	متوسطة
1	التربية والتعليم في الأردن	2.03	0.44	5	متوسطة
2	المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة	2.03	0.50	5	متوسطة
7	أخلاقيات مهنة التعليم	1.89	0.51	7	متوسطة
الدرجة الكلية		2.05	0.40	متوسطة	

يبين الجدول رقم (3) أن درجة التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان بشكل عام كانت متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.05) و بلغ الانحراف المعياري (0.40)، وجاءت مجالات الأداة في الدرجة المتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.17- 1.89)، وجاء في المرتبة الأولى مجال " التطوير الذاتي "، بمتوسط حسابي بلغ (2.17) وانحراف معياري بلغ (0.47) وبدرجة متوسطة، وفي المرتبة الثانية جاء مجال " التخطيط للتدريس " بمتوسط حسابي بلغ (2.12) وانحراف معياري بلغ (0.51) وبدرجة متوسطة، وجاء في المرتبة قبل الاخيرة مجال " المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة " بمتوسط حسابي بلغ (2.03) وانحراف معياري بلغ (0.50) وبدرجة متوسطة، وجاء في المرتبة الاخيرة مجال " أخلاقيات مهنة التعليم " بمتوسط حسابي بلغ (1.89) وانحراف معياري بلغ (0.51) وبدرجة متوسطة.

أما نتائج فقرات كل مجال من مجالات الأداة فكانت على النحو الآتي:

1- مجال التربية والتعليم في الأردن

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان لفقرات هذا المجال، و يوضح الجدول رقم (4) ذلك.

جدول رقم (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان لمجال التربية والتعليم في الأردن

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التحديات
7	**يظهر فهماً لاتجاهات التطوير التربوي في الأردن (المتمثلة في مشروعات التطوير التربوي) بما في ذلك مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة (ERfKE).**	2.15	0.67	1	متوسطة
5	**يظهر فهماً لمعايير المنهاج المدرسي.**	2.10	0.67	2	متوسطة
2	**يظهر فهماً لأهداف التربية والتعليم في الأردن وللنتاجات التربوية العامة التي تدل عليها**	2.09	0.61	3	متوسطة
1	**يظهر معرفة بمرتكزات التربية والتعليم في الأردن ويوضح انعكاساتها التعليمية والتعلمية**	2.05	0.52	4	متوسطة
4	**يظهر معرفة بالسياقات التربوية.**	2.03	0.71	5	متوسطة
3	**يظهر معرفة بالتشريعات التربوية المتعلقة بعمله.**	1.98	0.70	6	متوسطة
6	**يظهر فهماً للنتاجات التعلمية الخاصة بالمبحث أو المباحث المدرسية التي يدرسها والمتوافقة مع معايير المنهاج المدرسي.**	1.84	0.67	7	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.03	0.44		متوسطة

يشير الجدول رقم (4) إلى أن درجة التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان لمجال التربية والتعليم في الأردن كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.03) والانحراف المعياري بلغ (0.44)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة المتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.15– 1.84)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (7) التي تنص على" يظهر فهماً لاتجاهات التطوير التربوي في الأردن (المتمثلة في مشروعات التطوير التربوي) بما في ذلك مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة(ERfKE)، بمتوسط حسابي بلغ (2.15) وانحراف معياري بلغ (0.67) وبدرجة متوسطة، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (5) التي تنص على "يظهر فهماً لمعايير المنهاج المدرسي." بمتوسط حسابي بلغ (2.10) وانحراف معياري بلغ (0.67)

وبدرجة متوسطة، وجاءت في المرتبة قبل الاخيرة الفقرة رقم (3) التي تنص على" يظهر معرفة بالتشريعات التربوية المتعلقة بعمله " بمتوسط حسابي بلغ (1.98) وانحراف معياري بلغ (0.70)، وبدرجة متوسطة، وجاءت في المرتبة الاخيرة الفقرة رقم (6) التي تنص على" يظهر فهماً للنتاجات التعلمية الخاصة بالمبحث أو المباحث المدرسية التي يدرسها والمتوافقة مع معايير المنهاج المدرسي. " بمتوسط حسابي بلغ (1.84) وانحراف معياري بلغ (0.67) وبدرجة متوسطة.

2- **مجال المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان لفقرات هذا المجال، و يوضح الجدول رقم (5) ذلك.

جدول رقم (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان لمجال المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التحديات
10	**يظهر معرفة بالعلاقات بين المبحث/المباحث التي يعلمها وغيرها من المباحث المدرسية.**	2.18	0.65	1	متوسطة
11	**يظهر قدرة على تمثيل محتوى المبحث/المباحث التي يعلمها في أشكال وصيغ مختلفة تسهل على الطلبة تعلمها.**	2.18	0.65	1	متوسطة
9	**يظهر فهما لأنماط/طرق التفكير الخاصة بالمبحث أو المباحث التي يعلمها.**	2.12	0.64	3	متوسطة
12	**يظهر معرفة بمصادر المعرفة الأساسية الخاصة بالمبحث/المباحث التي يعلمها.**	1.86	0.67	4	متوسطة
8	**يظهر فهما للأفكار الأساسية في المبحث أو المباحث التي يعلمها و للترابطات بينها.**	1.81	0.62	5	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.03	0.50		متوسطة

يوضح الجدول رقم (5) أن درجة التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان لمجال المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.03) والانحراف المعياري بلغ (0.50)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة المتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.18− 1.81)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرتان رقم (10) التي تنص على" يظهر معرفة بالعلاقات بين المبحث/المباحث التي يعلمها وغيرها من المباحث المدرسية." و رقم (11) التي تنص على "يظهر قدرة على تمثيل محتوى المبحث/المباحث التي يعلمها في أشكال وصيغ مختلفة تسهل على الطلبة تعلمها."، بمتوسط حسابي بلغ (2.18) وانحراف معياري بلغ (0.65) لكلتيها، وبدرجة متوسطة، وجاءت في المرتبة قبل الاخيرة الفقرة رقم (12) التي تنص على" يظهر معرفة بمصادر المعرفة الأساسية الخاصة بالمبحث/المباحث التي يعلمها" بمتوسط حسابي بلغ (1.86) وانحراف معياري بلغ (0.67)، وبدرجة متوسطة، وجاءت في المرتبة الاخيرة الفقرة رقم (8) التي تنص على" يظهر فهما للأفكار الأساسية في المبحث أو المباحث التي يعلمها

و للترابطات بينها." بمتوسط حسابي بلغ (1.81) وانحراف معياري بلغ (0.62) وبدرجة متوسطة.

3- مجال التخطيط للتدريس

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان لفقرات هذا المجال، و يوضح الجدول رقم (6) ذلك.

جدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان لمجال التخطيط للتدريس

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التحديات
14	**يظهر فهما لمبادئ تعلم الطلبة ونمائهم ويستخدمها في تصميم خططه التدريسية.**	2.20	0.65	1	متوسطة
18	**يصمم بيئات تعلمية تفاعلية تتسم بالأمن وبالتشارك والتعاون.**	2.20	0.67	1	متوسطة
17	**يصمم نشاطات تعلمية تفاعلية، تحفز الطلبة على التعلم ويشركهم فيها.**	2.18	0.69	3	متوسطة
15	**يظهر معرفة بالمصادر التعلمية المتاحة في المدرسة والمجتمع بما في ذلك مصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ITC) ويوظفها في تصميم خططه التدريسية.**	2.13	0.70	4	متوسطة
16	**يظهر معرفة باستراتيجيات التدريس ويختار الملائم منها وفق الحاجات والأساليب التعلمية المتنوعة لطلبته.**	2.07	0.69	5	متوسطة
13	**يصمم خططا تدريسية متماسكة في ضوء النتاجات التعلمية ووفق معايير منهاج المبحث/المباحث التي يعلمها.**	1.97	0.67	6	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.12	0.51		متوسطة

يلاحظ من الجدول رقم (6) أن درجة التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان لمجال التخطيط للتدريس كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.12) والانحراف المعياري بلغ (0.51)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة المتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.20− 1.97)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرتان رقم (14) التي تنص على" يظهر فهما لمبادئ تعلم الطلبة ونمائهم ويستخدمها في تصميم خططه التدريسية" ورقم (18) التي تنص على " يصمم بيئات تعلمية تفاعلية تتسم بالأمن وبالتشارك والتعاون"، بمتوسط حسابي بلغ (2.20) وانحرافين معياريين بلغا (0.65) و (0.67) على الترتيب، وبدرجة متوسطة، وجاءت في المرتبة قبل الاخيرة الفقرة رقم (16) التي تنص على" يظهر معرفة باستراتيجيات التدريس ويختار الملائم منها وفق الحاجات والأساليب التعلمية المتنوعة لطلبته." بمتوسط حسابي بلغ (2.07) وانحراف معياري بلغ (0.69)، وبدرجة متوسطة، وجاءت في المرتبة الاخيرة الفقرة رقم (13) التي تنص على" يصمم خططا تدريسية متماسكة في ضوء النتاجات التعلمية ووفق معايير منهاج المبحث/المباحث التي يعلمها." بمتوسط حسابي بلغ (1.97) وانحراف معياري بلغ (0.67) وبدرجة متوسطة.

4− مجال تنفيذ التدريس

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان لفقرات هذا المجال، و يوضح الجدول رقم (7) ذلك.

جدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان لمجال تنفيذ التدريس

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التحديات
25	**يظهر في تدريسه اهتماما واضحا بتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة.**	2.31	0.67	1	متوسطة
20	**يستخدم مصادر تعلمية عدة ملائمة بما في ذلك مصادر وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في ضوء النواتج التعلمية المقصودة و تنوع الطلبة وحاجاتهم التعلمية.**	2.21	0.68	2	متوسطة
19	**يكيف الخطط التدريسية وفق مستجدات المواقف التعليمية/التعلمية وحاجات الطلبة.**	2.10	0.65	3	متوسطة
23	**يتعامل بنجاح مع السلوك المشكل للطلبة.**	2.04	0.62	4	متوسطة
24	**يستخدم بفاعلية استراتيجيات التدريس الملائمة والمتنوعة.**	2.04	0.66	4	متوسطة
21	**ينظم بيئة صفية تفاعلية آمنة وداعمة.**	2.03	0.63	6	متوسطة
22	**يستخدم بفاعلية استراتيجيات وأساليب ملائمة لإدارة الصف.**	2.02	0.65	7	متوسطة
26	**يتواصل بفاعلية مع الطلبة لتسهيل تعلمهم ونمائهم.**	1.98	0.69	8	متوسطة
27	**يظهر رعاية لجميع الطلبة.**	1.85	0.71	9	متوسطة
الدرجة الكلية		2.06	0.48	متوسطة	

يظهر الجدول رقم (7) أن درجة التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان لمجال تنفيذ التدريس كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.06) والانحراف المعياري بلغ (0.48)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة المتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.31− 1.85)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (25) التي تنص على" يظهر في تدريسه اهتماما واضحا بتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة"، بمتوسط حسابي بلغ (2.31) وانحراف معياري بلغ (0.67) وبدرجة متوسطة، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (20) التي تنص على " يستخدم مصادر تعلمية عدة ملائمة بما في ذلك مصادر وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في ضوء النواتج التعلمية المقصودة وتنوع الطلبة وحاجاتهم التعلمية." بمتوسط حسابي

بلغ (2.21) وانحراف معياري بلغ (0.68) وبدرجة متوسطة، وجاءت في المرتبة قبل الاخيرة الفقرة رقم (26) التي تنص على" يتواصل بفاعلية مع الطلبة لتسهيل تعلمهم ونمائهم." بمتوسط حسابي بلغ (1.98) وانحراف معياري بلغ (0.69)، وبدرجة متوسطة، وجاءت في المرتبة الاخيرة الفقرة رقم (27) التي تنص على" يظهر رعاية لجميع الطلبة " بمتوسط حسابي بلغ (1.85) وانحراف معياري بلغ (0.71) وبدرجة متوسطة.

5- مجال تقييم تعلم الطلبة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان لفقرات هذا المجال، و يوضح الجدول رقم (8) ذلك.

جدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان لمجال تقييم تعلم الطلبة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التحديات
29	**يختار أو يصمم أدوات ملائمة ومتنوعة لتقييم تعلم الطلبة وتقدمهم فيه وفق النتاجات التعلمية المقصودة _ بما في ذلك أدوات ووسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال _ ويستخدمها بفاعلية.**	2.21	0.63	1	متوسطة
30	**يوثق سجلات دقيقة عن ظروف الطلبة وتقدمهم في التعلم وفق النتاجات التعلمية المقصودة مستخدما وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.**	2.18	0.67	2	متوسطة
35	**يصمم نشاطات تعلمية ملائمة للنهوض بتعلم الطلبة في ضوء نتائج تقييم تعلمهم وتقدمهم فيه.**	2.15	0.68	3	متوسطة
34	**يحلل أداء الطلبة ويقدم التغذية الراجعة لهم عن تعلمهم وتقدمهم فيه.**	2.13	0.70	4	متوسطة
33	**يشرك الطلبة في تقييم تعلمهم و تقدمهم فيه.**	2.08	0.64	5	متوسطة
31	**يتواصل مع أولياء أمور الطلبة حول تعلم أبنائهم وتقدمهم فيه.**	2.05	0.69	6	متوسطة
28	**يظهر فهما للعلاقات بين النتاجات التعلمية والتدريس وتقييم تعلم الطلبة.**	2.00	0.57	7	متوسطة
32	**يتواصل مع إدارة المدرسة والمنطقة التعليمية حول تعلم الطلبة وتقدمهم.**	1.91	0.67	8	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.09	0.47		متوسطة

يبين الجدول رقم (8) أن درجة التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان لمجال تقييم تعلم الطلبة كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.09) والانحراف المعياري بلغ (0.47)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة المتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.21– 1.91)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (29) التي تنص على" يختار أو يصمم أدوات ملائمة ومتنوعة لتقييم تعلم الطلبة وتقدمهم فيه وفق النتاجات التعلمية المقصودة – بما في ذلك أدوات ووسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال – ويستخدمها بفاعلية."، بمتوسط حسابي بلغ (2.21) وانحراف

معياري بلغ (0.63) وبدرجة متوسطة، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (30) التي تنص على " يوثق سجلات دقيقة عن ظروف الطلبة وتقدمهم في التعلم وفق النتاجات التعلمية المقصودة مستخدما وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات" بمتوسط حسابي بلغ (2.18) وانحراف معياري بلغ (0.67) وبدرجة متوسطة، وجاءت في المرتبة قبل الاخيرة الفقرة رقم (28) التي تنص على" يظهر فهما للعلاقات بين النتاجات التعلمية والتدريس وتقييم تعلم الطلبة " بمتوسط حسابي بلغ (2.00) وانحراف معياري بلغ (0.57)، وبدرجة متوسطة، وجاءت في المرتبة الاخيرة الفقرة رقم (32) التي تنص على" يتواصل مع إدارة المدرسة والمنطقة التعليمية حول تعلم الطلبة وتقدمهم " بمتوسط حسابي بلغ (1.91) وانحراف معياري بلغ (0.67) وبدرجة متوسطة.

6- مجال التطوير الذاتي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان، لفقرات هذا المجال، و يوضح الجدول رقم (9) ذلك.

جدول رقم (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان لمجال التطوير الذاتي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التحديات
39	**يستخدم استراتيجيات بحثية (كالبحوث الإجرائية) إما فرديا أو جماعيا لتطوير قدرته على التعليم.**	2.39	0.68	1	مرتفعة
40	**يشارك في المؤتمرات والملتقيات والدورات التربوية.**	2.38	0.70	2	مرتفعة
41	**يطالع الدوريات والمجلات العلمية والتربوية ذات العلاقة.**	2.37	0.71	3	مرتفعة
37	**يحلل تدريسه ويتأمل فيه في ضوء نتائج تقييم تعلم الطلبة و تقدمهم.**	2.18	0.66	4	متوسطة
42	**يشارك في المشروعات والنشاطات التطويرية على مستوى المدرسة والمنطقة التعليمية.**	2.16	0.63	5	متوسطة
38	**يستخدم مصادر وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تطوير معرفته وقدرته على التعليم وذاتيته.**	2.14	0.68	6	متوسطة
44	**يتواصل مع زملائه من المعلمين من خارج المدرسة في تطوير نفسه مهنيا.**	2.09	0.73	7	متوسطة
36	**يستخدم أدوات ووسائل ملائمة لتقييم تدريسه.**	2.04	0.64	8	متوسطة
43	**يتعاون مع زملائه في المدرسة في تطوير نفسه مهنيا.**	1.98	0.64	9	متوسطة
45	**يظهر اهتماما في رفع مستواه الأكاديمي والتربوي.**	1.93	0.69	10	متوسطة
الدرجة الكلية		2.17	0.47	متوسطة	

يشير الجدول رقم (9) إلى أن درجة التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان لمجال التطوير الذاتي كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.17) والانحراف المعياري بلغ (0.47)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.39-1.93)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (39) التي تنص على" يستخدم استراتيجيات بحثية (كالبحوث الإجرائية) إما فرديا أو جماعيا لتطوير قدرته على التعليم"، بمتوسط حسابي بلغ (2.39) وانحراف معياري بلغ (0.68) وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (40) التي تنص على "يشارك في المؤتمرات والملتقيات والدورات التربوية " بمتوسط حسابي بلغ (2.38) وانحراف معياري بلغ (0.70) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في المرتبة قبل الاخيرة

الفقرة رقم (43) التي تنص على" يتعاون مع زملائه في المدرسة في تطوير نفسه مهنيا." بمتوسط حسابي بلغ (1.98) وانحراف معياري بلغ (0.64)، وبدرجة متوسطة، وجاءت في المرتبة الاخيرة الفقرة رقم (45) التي تنص على" يظهر اهتماما في رفع مستواه الأكاديمي والتربوي." بمتوسط حسابي بلغ (1.93) وانحراف معياري بلغ (0.69) وبدرجة متوسطة.

7-مجال أخلاقيات مهنة التعليم

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان لفقرات هذا المجال، ويوضح الجدول رقم (10) ذلك.

جدول رقم (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان لمجال أخلاقيات مهنة التعليم

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التحديات
51	**يستخدم مصادر المعلومات بأخلاقية.**	2.09	0.58	1	متوسطة
56	**يتصرف في المواقف المختلفة بحكمة وحلم.**	1.94	0.62	2	متوسطة
50	**يتعاون مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي من أجل تطوير تعلم أبنائهم وسلوكهم الايجابي.**	1.93	0.68	3	متوسطة
46	**يظهر التزاما بواجباته ومسؤولياته المهنية ويقوم بها بإخلاص وأمانه وتواضع.**	1.91	0.71	4	متوسطة
55	**يتعاون مع زملائه و يظهر اهتماما بتنميتهم مهنيا.**	1.89	0.67	5	متوسطة
47	**يتقبل الطلبة ويعاملهم باحترام ونزاهة ومساواة وعدل ويحافظ على أسرارهم.**	1.88	0.68	6	متوسطة
52	**يوجه الطلبة إلى استخدام مصادر المعلومات بأخلاقية.**	1.88	0.64	6	متوسطة
53	**يظهر التزاما برسالة المؤسسة التي يعمل فيها و يدافع**	1.86	0.62	8	متوسطة
49	**يلتزم القيم الحميدة في تعامله مع الزملاء والإدارة وأولياء الأمور والأطراف الأخرى.**	1.80	0.69	9	متوسطة
54	**يحافظ على مظهر عام يليق بالمهنة.**	1.80	0.71	10	متوسطة
48	**يتواصل مع الطلبة بمودة وتعاطف.**	1.79	0.65	11	متوسطة
الدرجة الكلية		1.89	0.51	متوسطة	

يوضح الجدول رقم (10) أن درجة التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان لمجال أخلاقيات مهنة التعليم كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (1.89) والانحراف المعياري بلغ (0.51)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة المتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.09– 1.79)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (51) التي تنص على" يستخدم مصادر المعلومات بأخلاقية، بمتوسط حسابي بلغ (2.09) وانحراف معياري بلغ (0.58) وبدرجة متوسطة، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (56) التي تنص على " يتصرف في المواقف المختلفة بحكمة وحلم" بمتوسط حسابي بلغ (1.94) وانحراف معياري بلغ (0.62) وبدرجة متوسطة، وجاءت في المرتبة قبل الاخيرة الفقرة رقم (54) التي تنص على" يحافظ على مظهر عام يليق بالمهنة " بمتوسط حسابي بلغ (1.80) وانحراف معياري بلغ (0.71)، وبدرجة متوسطة، وجاءت في المرتبة الاخيرة الفقرة رقم (48) التي تنص على" يتواصل مع الطلبة بمودة وتعاطف" بمتوسط حسابي بلغ (1.79) وانحراف معياري بلغ (0.65) وبدرجة متوسطة.

نتائج السؤال الثاني: ما الحلول المقترحة للتحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان ؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بإجراء مقابلات مباشرة مع (40) مشرفا ومشرفة بعد أن أعدت سبع أسئلة ممثلة لمجالات المعايير السبعة، وكانت إجابات المشرفين عليها على النحو الآتي:

السؤال الأول: بم تنصح المعلمين نصائح علمية وعملية كي يكونوا على اطلاع بالتشريعات التربوية في الأردن وبسياسة التعليم والأخذ بالتوجهات نحو الاقتصاد المعرفي؟

تنوعت الإجابات في مفرداتها وصورتها لكنها التقت حول جملة من النقاط، وهي مرتبة تنازلياً كالآتي:

1. ضرورة الاطلاع على قانون التربية والتعليم، والتشريعات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، والاستفادة من رسالة المعلم وما تتضمنه من تشريعات وتعليمات تربوية.

2. قراءة الدستور الأردني وقانون الخدمة المدنية.

3. عقد دورات للمعلمين المستجدين وتعريفهم بالتشريعات والبرامج التطويرية للعملية التربوية وإلزام المعلمين الانتظام بها.
4. المبادرة الفردية من المعلمين للاطلاع على المستجدات التربوية من خلال الرابط الالكتروني لموقع الوزارة أو مديريات التربية والتعليم.
5. متابعة البرامج المتعلقة بالاقتصاد المعرفي، وبخاصة التي تصدر من وزارة التربية والتعليم.

وللإجابة عن السؤال الأول" بم تنصح المعلمين نصائح علمية وعملية كي يكونوا على اطلاع بالتشريعات التربوية في الأردن وبسياسة التعليم والأخذ بالتوجهات نحو الاقتصاد المعرفي" ؟ تم استخراج التكرارات و النسب المئوية لاجابات أفراد العينة، ويوضح الجدول رقم (11) ذلك :

جدول رقم (11): التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة على السؤال الأول" بم تنصح المعلمين نصائح علمية وعملية كي يكونوا على اطلاع بالتشريعات التربوية في الأردن وبسياسة التعليم والأخذ بالتوجهات نحو الاقتصاد المعرفي"؟

الرقم	الحلول المقترحة	عدد الاستجابات	النسبة المئوية
1	ضرورة الاطلاع على قانون التربية والتعليم، والتشريعات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، والاستفادة من رسالة المعلم وما تتضمنه من تشريعات وتعليمات تربوية.	40	100
2	قراءة الدستور الأردني وقانون الخدمة المدنية.	40	100
3	عقد دورات للمعلمين المستجدين وتعريفهم بالتشريعات والبرامج التطويرية للعملية التربوية وإلزام المعلمين الانتظام بها.	38	95
4	المبادرة الفردية من المعلمين للاطلاع على المستجدات التربوية من خلال الرابط الالكتروني لموقع الوزارة أو مديريات التربية والتعليم.	36	90
5	متابعة البرامج المتعلقة بالاقتصاد المعرفي، وبخاصة التي تصدر من وزارة التربية والتعليم.	25	62.5

السؤال الثاني: كيف يمكن للمعلم الاستمرار في تطوير مهاراته المعرفية وإعداده المسلكي (التربوي) في المبحث الذي يدرسه ؟

تنوعت الحلول المقترحة لدى المشرفين التربويين، وكانت متقاربة إلى حد كبير، وهي مرتبة تنازليا كالآتي :

1. النمو الذاتي النظري من خلال التحاق المعلم بالجامعات لاستكمال دراسته العليا والحصول على شهادات تربوية وعلمية.
2. النمو الذاتي العملي بالرجوع إلى المعلمين الخبراء في تخصصه أو حضور دورات تخصصية تعقدها الوزارة بناء على احتياجات المعلمين.
3. الإفادة من الإنترنت وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات للوصول إلى مصادر جديدة للمعرفة، ونقل النافع منها إلى حقل التعليم.
4. الاطلاع على المستجدات التربوية ومتابعتها في المؤتمرات والندوات والورش العلمية، واليوم العلمي في الجامعات والكليات المتخصصة.
5. التعاون الفعال بين المشرفين التربويين والمعلمين في الميدان، بدراسة احتياجاتهم، وتزويدهم بما استجد لدى المشرف، أو وصل إليه من خبرات تربوية، يمكن توظيفها في العملية التعليمية.
6. المشاركة في إجراء بحوث إجرائية ودراسات تطويرية للعمل التربوي وبخاصة في مجال تخصص المعلم.
7. إجراء البحوث والدراسات في مجال التخصص.

وللإجابة عن السؤال الثاني" كيف يمكن للمعلم الاستمرار في تطوير مهاراته المعرفية وإعداده المسلكي (التربوي) في المبحث الذي يدرسه "؟ تم استخراج التكرارات و النسب المئوية لإجابات أفراد العينة، ويوضح الجدول رقم (12) ذلك :

جدول رقم (12): التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة على السؤال الثاني" كيف يمكن للمعلم الاستمرار في تطوير مهاراته المعرفية وإعداده المسلكي (التربوي) في المبحث الذي يدرسه"؟

الرقم	الحلول المقترحة	عدد الاستجابات	النسبة المئوية
1	النمو الذاتي النظري من خلال التحاق المعلم بالجامعات لاستكمال دراسته العليا والحصول على شهادات تربوية وعلمية.	40	100
2	النمو الذاتي العملي بالرجوع إلى المعلمين القدامى في تخصصه أو حضور دورات تخصصية تعقدها الوزارة بناء على احتياجات المعلمين.	40	100
3	الإفادة من الإنترنت وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات للوصول إلى مصادر جديدة للمعرفة، ونقل النافع منها إلى حقل التعليم.	37	92.5
4	الاطلاع على المستجدات التربوية ومتابعتها في المؤتمرات والندوات والورش العلمية، واليوم العلمي في الجامعات والكليات المتخصصة.	36	90
5	التعاون الفعال بين المشرفين التربويين والمعلمين في الميدان، بدراسة احتياجاتهم، وتزويدهم بما استجد لدى المشرف، أو وصل إليه من خبرات تربوية، يمكن توظيفها في العملية التعليمية.	27	67.5
6	المشاركة في إجراء بحوث إجرائية ودراسات تطويرية للعمل التربوي وبخاصة في مجال تخصص المعلم.	15	37.5
7	إجراء البحوث والدراسات في مجال التخصص.	8	20

السؤال الثالث: كيف يمكن للمعلم جعل التخطيط ناجحا يراعي المرحلة العمرية والنمائية للطلبة ومراحلهم التعليمية وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في بيئة تعليمية تتصف بالأمن والتعاون ؟

تعددت الإجابات، وتم ترتيبها تنازليا حسب نسبة التكرارات كالآتي:

1. تزويد الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين للمعلمين بالمستجدات التربوية ووضع برامج خاصة لتطبيقها وتقويمها.
2. تشجيع المعلمين على وضع خطط مشتركة فصلية ويومية، وتبادل الزيارات، وتقويم الزميل.
3. توفير الوسائل والأدوات اللازمة لتنفيذ المواقف التعليمية وإتاحة الفرصة للإفادة من مختبرات الحاسوب لهذه الغاية.
4. أن تأخذ الإدارة بنظام المساءلة، حيث تعد الإدارة المدرسية عنصرا مهما في تفعيل التخطيط، وجعله ناجحا، وهذا يتطلب إدارة تربوية واعية ومتعاونة، ولتحقيق ذلك لا بد من التخلي عن المركزية في العمل الإداري وأن توزع المهام بين المدير – وهو مشرف مقيم – وبين المساعدين له، على أن تحدد لكل مساعد المسؤوليات والواجبات.
5. تزويد الإدارة المدرسية للمعلمين بما يتوافر لديها من معلومات عن الطلبة صحيا وعلميا واجتماعيا، سواء أكان ذلك بإلزامهم الاطلاع على الملفات الشخصية للطلبة، أم من خلال التقارير التي يعدها المشرف الاجتماعي في المدرسة.
6. الأصل قناعة المعلم بأهمية التخطيط بشقيه الورقي والنفسي، إذ ينظر كثير من المعلمين إلى التخطيط الورقي باعتباره عبئا إضافيا، ولا يكاد يولي التخطيط الأهمية الصحيحة.

وللإجابة عن السؤال الثالث " كيف يمكن للمعلم جعل التخطيط ناجحا يراعي المرحلة العمرية والنمائية للطلبة ومراحلهم التعليمية وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في بيئة تعليمية تتصف بالأمن والتعاون " ؟ تم استخراج التكرارات و النسب المئوية لإجابات أفراد العينة، ويوضح الجدول رقم (13) ذلك :

جدول رقم (13): التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة على السؤال الثالث" كيف يمكن للمعلم جعل التخطيط ناجحا يراعي المرحلة العمرية والنمائية للطلبة ومراحلهم التعليمية وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في بيئة تعليمية تتصف بالأمن والتعاون "؟

الرقم	الحلول المقترحة	عدد الاستجابات	النسبة المئوية
1	**تزويد الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين للمعلمين بالمستجدات التربوية ووضع برامج خاصة لتطبيقها وتقويمها.**	37	92.5
2	**تشجيع المعلمين على وضع خطط مشتركة فصلية ويومية، وتبادل الزيارات، وتقويم الزميل.**	35	87.5
3	**توفير الوسائل والأدوات اللازمة لتنفيذ المواقف التعليمية وإتاحة الفرصة للإفادة من مختبرات الحاسوب لهذه الغاية.**	32	80
4	**أن تأخذ الإدارة بنظام المساءلة، حيث تعد الإدارة المدرسية عنصرا مهما في تفعيل التخطيط، وجعله ناجحا، وهذا يتطلب إدارة تربوية واعية ومتعاونة، ولتحقيق ذلك لا بد من التخلي عن المركزية في العمل الإداري وأن توزع المهام بين المدير – وهو مشرف مقيم – وبين المساعدين له، على أن تحدد لكل مساعد المسؤوليات والواجبات.**	30	75
5	**تزويد الإدارة المدرسية للمعلمين بما يتوافر لديها من معلومات عن الطلبة صحيا وعلميا واجتماعيا، سواء أكان ذلك بإلزامهم الاطلاع على الملفات الشخصية للطلبة، أم من خلال التقارير التي يعدها المشرف الاجتماعي في المدرسة.**	13	32.5
6	**الأصل قناعة المعلم بأهمية التخطيط بشقيه الورقي والنفسي، إذ ينظر كثير من المعلمين إلى التخطيط الورقي باعتباره عبئا إضافيا، ولا يكاد يولي التخطيط الأهمية الصحيحة.**	6	15

السؤال الرابع: كيف يمكن للمعلم توظيف خططه لتنمية مهارات التفكير المتعددة لدى طلابه بحيث يضمن إدارة صفية مناسبة وتفاعلا من الطلبة ؟

تمحورت إجابات المشرفين التربويين حول ثلاثة أمور رئيسية، وهي مرتبة تنازلياً كالآتي:

1. واقع التربية يعد عائقا أمام تنفيذ هذه الخطط بسبب ارتفاع كثافة الصفوف التي تصل أحيانا إلى ما يقرب من (60) طالبا في غرفة الصف، مما يحول دون تفعيل دور الطلاب، ولا حتى إنجاز المهام وتحقيق النتاجات المخطط لها مسبقا، فالحل يكمن في تقليص أعداد الطلبة.

2. تدريب المعلمين على استراتيجيات تدريس تثير التفكير، وتدعو إلى اتباع المنهج العلمي، وبخاصة استراتيجية حل المشكلات، ولا يكفي التدريب عليها، بل تقديم مواقف تعليمية من قبل المشرف التربوي ليحاكيها المعلم، ومن ثم متابعة أداء المعلم بين الفينة والأخرى، وهذا يقتضي زيارة المعلم أكثر من مرة، وهو أمر صعب لكثرة أعداد المعلمين، الذي يطالب المشرف التربوي بزيارتهم، وكتابة تقارير عن أعمالهم وأدائهم، ولعل التنظيم الجديد بالإشراف التربوي يسهم في حل هذه المشكلة.

3. التخطيط الجيد والتنفيذ الدقيق أمران مهمان، ويمكنان المعلم من مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين والإسهام في تنمية المهارات المتنوعة في التفكير من خلال تصميم أنشطة متنوعة في مستوياتها، فتناسب فئات المتعلمين الموهوبين، وبطيئي التعلم، إلى جانب المتعلمين العاديين.

وللإجابة عن السؤال الرابع " كيف يمكن للمعلم توظيف خططه لتنمية مهارات التفكير المتعددة لدى طلابه بحيث يضمن إدارة صفية مناسبة وتفاعلا من الطلبة " ؟ تم استخراج التكرارات و النسب المئوية لإجابات أفراد العينة، ويوضح الجدول رقم (14) ذلك :

جدول رقم (14): التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة على السؤال الرابع " كيف يمكن للمعلم توظيف خططه لتنمية مهارات التفكير المتعددة لدى طلابه بحيث يضمن إدارة صفية مناسبة وتفاعلا من الطلبة " ؟

الرقم	الحلول المقترحة	عدد الاستجابات	النسبة المئوية
1	واقع التربية يعد عائقا أمام تنفيذ هذه الخطط بسبب ارتفاع كثافة الصفوف التي تصل أحيانا إلى ما يقرب من (60) طالبا في غرفة الصف، مما يحول دون تفعيل دور الطلاب، ولا حتى إنجاز المهام وتحقيق النتاجات المخطط لها مسبقا، فالحل يكمن في تقليص أعداد الطلبة.	36	90
2	تدريب المعلمين على استراتيجيات تدريس تثير التفكير، وتدعو إلى اتباع المنهج العلمي، وبخاصة استراتيجية حل المشكلات، ولا يكفي التدريب عليها، بل تقديم مواقف تعليمية من قبل المشرف التربوي ليحاكيها المعلم، ومن ثم متابعة أداء المعلم بين الفينة والأخرى، وهذا يقتضي زيارة المعلم أكثر من مرة، وهو أمر صعب لكثرة أعداد المعلمين، الذي يطالب المشرف التربوي بزيارتهم، وكتابة تقارير عن أعمالهم وأدائهم، ولعل التنظيم الجديد بالإشراف التربوي يسهم في حل هذه المشكلة.	33	82.5
3	التخطيط الجيد والتنفيذ الدقيق أمران مهمان، ويمكنان المعلم من مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين والإسهام في تنمية المهارات المتنوعة في التفكير من خلال تصميم أنشطة متنوعة في مستوياتها، فتناسب فئات المتعلمين الموهوبين، وبطيئي التعلم، إلى جانب المتعلمين العاديين.	32	80

السؤال الخامس: كيف يمكن الأخذ بأيدي المعلمين للتحول من التقويم الاعتيادي إلى التقويم الواقعي أو الحقيقي، مع مراعاة توثيق العلاقة بين المدرسة بعناصرها البشرية مع الأسرة ؟

اختلفت نظرة المشرفين التربويين للتقويم الواقعي، فمنهم من كان مؤيداً ومنهم من كان معارضاً، وأظهرت إجاباتهم قضايا مهمة، فكان منها:

1. تتم معالجة تحدي تطبيق التقويم الواقعي أو الحقيقي في المدارس من خلال إعداد أدوات معيارية من قبل الوزارة، وإلزام المعلمين بتطبيقها.

2. إعلام أولياء أمور الطلبة بمواعيد تطبيق التقويم الواقعي أو الحقيقي، وبأدواته حتى لا يعترضوا على نتائج أبنائهم عند الحصول عليها.

3. يعد التقويم الواقعي أو الحقيقي عاملا سلبيا، يعيق عملية التدريس، فالوقت غير كاف لتقديم المادة العلمية المقررة للطلبة. والتقويم الواقعي أو الحقيقي يحتاج إلى ملاحظة لأعمالهم، وتدوين ذلك في الوثائق ومتابعة الأداء، إلى غير ذلك.

4. التقويم القائم على الاختبارات الشهرية أكثر عدالة وموضوعية من التقويم الواقعي أو الحقيقي.

5. التقويم الواقعي أو الحقيقي يضعف العلاقة بين المدرسة والأسرة، خلافا للاختبارات بالورقة والقلم.

وللإجابة عن السؤال الخامس " كيف يمكن الأخذ بأيدي المعلمين للتحول من التقويم الاعتيادي إلى التقويم الواقعي أو الحقيقي، مع مراعاة توثيق العلاقة بين المدرسة بعناصرها البشرية مع الأسرة " ؟ تم استخراج التكرارات و النسب المئوية لإجابات أفراد العينة، ويوضح الجدول رقم (15) ذلك

جدول رقم (15): التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة على السؤال الخامس " كيف يمكن الأخذ بأيدي المعلمين للتحول من التقويم الاعتيادي إلى التقويم الواقعي أو الحقيقي، مع مراعاة توثيق العلاقة بين المدرسة بعناصرها البشرية مع الأسرة "؟

الرقم	الحلول المقترحة	عدد الاستجابات	النسبة المئوية
1	**تتم معالجة تحدي تطبيق التقويم الواقعي أو الحقيقي في المدارس من خلال إعداد أدوات معيارية من قبل الوزارة، وإلزام المعلمين بتطبيقها.**	38	95
2	**إعلام أولياء أمور الطلبة بمواعيد تطبيق التقويم الواقعي أو الحقيقي، وبأدواته حتى لا يعترضوا على نتائج أبنائهم عند الحصول عليها.**	35	87.5
3	**يعد التقويم الواقعي أو الحقيقي عاملا سلبيا، يعيق عملية التدريس، فالوقت غير كاف لتقديم المادة العلمية المقررة للطلبة. والتقويم الواقعي أو الحقيقي يحتاج إلى ملاحظة لأعمالهم، وتدوين ذلك في الوثائق ومتابعة الأداء، إلى غير ذلك.**	31	77.5
4	**التقويم القائم على الاختبارات الشهرية أكثر عدالة وموضوعية من التقويم الواقعي أو الحقيقي.**	26	65
5	**التقويم الواقعي أو الحقيقي يضعف العلاقة بين المدرسة والأسرة، خلافا للاختبارات بالورقة والقلم.**	11	27.5

السؤال السادس: كيف يمكن للمعلم أن يطور نفسه مهنيا ؟

أظهر المشرفون التربويون اتفاقاً وإجماعاً على عدة نقاط، وهي مرتبة تنازلياً كالآتي:

1. التعلم الذاتي بالقراءة الذاتية ومتابعة المستجدات العلمية والتربوية.
2. تبادل الزيارات مع الزملاء والإفادة من ملاحظات المشرفين التربويين وتوجيهاتهم.
3. المشاركة في الدورات التي تعقدها وزارة التربية والتعليم.
4. تحريك دافع التعلم والنمو الذاتي لدى المعلم من قبل الإدارة المدرسية والمشرف التربوي الزائر.

وللإجابة عن السؤال السادس " كيف يمكن للمعلم أن يطور نفسه مهنيا " ؟ تم استخراج التكرارات و النسب المئوية لإجابات أفراد العينة، ويوضح الجدول رقم (16) ذلك :

جدول رقم (16): التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة على السؤال السادس " كيف يمكن للمعلم أن يطور نفسه مهنيا "؟

الرقم	الحلول المقترحة	عدد الاستجابات	النسبة المئوية
1	التعلم الذاتي بالقراءة الذاتية ومتابعة المستجدات العلمية والتربوية.	40	100
2	تبادل الزيارات مع الزملاء والإفادة من ملاحظات المشرفين التربويين وتوجيهاتهم.	37	92.5
3	المشاركة في الدورات التي تعقدها وزارة التربية والتعليم.	32	80
4	تحريك دافع التعلم والنمو الذاتي لدى المعلم من قبل الإدارة المدرسية والمشرف التربوي الزائر.	16	40

السؤال السابع: كيف يمكن للمعلم المساهمة في تحسين مهنة التعليم ؟

كانت إجابات المشرفين التربويين متقاربة إلى حد كبير، واتفقوا في عدة نقاط، وهي مرتبة تنازلياً كالآتي:

1. إخلاص المعلم النية في عمله، وجعلها لله تعالى.
2. تعديل اتجاهات المعلمين، من خلال التعزيز المستمر لتحسين الوضع المالي، ورفع مكانته الاجتماعية، من خلال التشريعات ووسائل الإعلام.
3. تطوير المعلمين مهنيا من خلال المؤتمرات والندوات والورش العلمية، وتوفير فرص الالتحاق بالجامعات.
4. إظهار الاحترام للمعلم داخل المدرسة، وحمايته، وبخاصة في ظل ما يشاهد من عنف مدرسي ومجتمعي، واعتداءات على المعلمين والإدارة المدرسية.

وللإجابة عن السؤال السابع " كيف يمكن للمعلم المساهمة في تحسين مهنة التعليم " ؟ تم استخراج التكرارات و النسب المئوية لإجابات أفراد العينة، ويوضح الجدول رقم (17) ذلك :

جدول رقم (17): التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة على السؤال السابع " كيف يمكن للمعلم المساهمة في تحسين مهنة التعليم "؟

الرقم	الحلول المقترحة	عدد الاستجابات	النسبة المئوية
1	إخلاص المعلم النية في عمله، وجعلها لله تعالى.	40	100
2	تعديل اتجاهات المعلمين، من خلال التعزيز المستمر لتحسين الوضع المالي، ورفع مكانته الاجتماعية، من خلال التشريعات ووسائل الإعلام.	40	100
3	تطوير المعلمين مهنيا من خلال المؤتمرات والندوات والورش العلمية، وتوفير فرص الالتحاق بالجامعات.	37	92.5
4	إظهار الاحترام للمعلم داخل المدرسة، وحمايته، وبخاصة في ظل ما يشاهد من عنف مدرسي ومجتمعي، واعتداءات على المعلمين والإدارة المدرسية.	35	87.5

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج، التي توصلت إليها الدراسة الحالية، والتوصيات والمقترحات.

أولا: مناقشة نتائج السؤال الأول: ما التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان ؟

دلت نتائج الدراسة أن التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين في مجملها من المستوى المتوسط، وأن أكثرها تحديا، كان في مجال التطوير الذاتي، والتخطيط للتدريس، ولعل ذلك راجع من وجهة نظر المعلمين إلى اعتبارهما جهدا زائدا يبذلونه ؛ فالتطوير الذاتي يحتاج إلى إرادة وعزيمة من المعلم، والتخطيط للتدريس قد ينظر إليه باعتباره عبئا زائدا على المعلم، وأما مجال كل من أخلاقيات مهنة التعليم، والمعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة، والتربية والتعليم في الأردن، فتأتي في آخر التحديات، من وجهة نظر المشرفين التربويين؛ ولعل ذلك راجع إلى قضايا من نواحٍ اجتماعية، وإمكانية الالتزام بها؛ فأخلاقيات مهنة التعليم قضية اجتماعية، لا يملك المعلم التخلي عنها، وإلا فقد هيبته، واحترام الآخرين له، وأما التحديات في مجال المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة، فهي متاحة للمعلم كي يأخذ منها ما يناسب تخصصه العلمي، والمادة التي يتولى تدريسها، وهو يمارسها في كل يوم فيزداد تمكنا وإتقانا مع الوقت، ومجال التربية والتعليم في الأردن، فلا يحتاج إلى جهد، إذ يكفي الاطلاع عليها مرة واحدة، لمعرفتها، والتفاعل معها.

وجاءت دراسة أبو سنينة (2014)، لتكشف واقع المعلمين، من وجهة نظر مديري المدارس في وكالة الغوث في الأردن، فالتقت مع الدراسة الحالية في كون التطوير الذاتي أقل المجالات اهتماما من المعلمين، ويليها تقييم المعلم للطلبة، ويليها التربية والتعليم في الأردن.

وأما بالنسبة لفقرات كل مجال من المجالات، فقد دلت نتائج الدراسة على الآتي:

1. مجال التربية والتعليم في الأردن

يعد " إظهار فهم لاتجاهات التطوير التربوي في الأردن المتمثلة في مشروعات التطوير التربوي بما في ذلك مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة "، من أكثرها تحديا، ولعل ذلك راجع إلى مستحقات التطوير التربوي في مجال تنمية الذات، بصورة مباشرة وغير مباشرة، من خلال الالتحاق بدورات تدريبية و ورش ومشاغل، فالمعلمون يرون في ذلك تعد على حقوقهم في الإجازات، أو تقصير في حق الطلبة بالتغيب عن الحصص الدراسية، وبخاصة إذا كان ذلك سيكون خلال الدوام الرسمي.

2. مجال المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة

أفادت نتائج الدراسة أنها تأتي في المرتبة الخامسة من حيث درجة التحدي، وبالنظر إلى درجة الالتزام بها في الواقع، بينما دلت نتائج دراسة أبو سنينة (2014)، أنها تأتي في المرتبة الثالثة من وجهة نظر مديري مدارس وكالة الغوث في الأردن، كما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة آنفر وبيومن وباسبي (Unver, Bumen, and basbay,2010) التي أظهرت نتائجها وجود مشكلة نقص كفايات أعضاء هيئة التدريس في مجال المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة، ويأتي " إظهار المعرفة بالعلاقات بين المبحث / المباحث التي يعلمها المعلم وغيرها من المباحث "، في قمة التحديات؛ ولعل ذلك راجع إلى اتجاهات المعلمين نحو المواد التي يقومون بتعليمها، باعتبارها خاصة بهم، مما يجعلهم أحرص على تعلمها وتعليمها، أضف إلى ذلك ظن بعض المعلمين أن المعرفة الأكاديمية من متطلبات تدريس المادة فقط، أما معرفة العلاقات بالمواد الأخرى فمن قبيل التدخل بما ليس من اختصاصه ولا حاجة لها، ولن يبدع المعلم فيها، وهذا يؤدي ضمنيا إلى تناقض في المعرفة والخبرة التي تقدم للطالب في المواقف التعليمية في المواد الدراسية المختلفة التي بينها تداخل وتكامل، وبمعنى آخر أن المعلمين لا يقومون بدورهم في تحقيق مبدأ التكامل بين المناهج الدراسية.

3. مجال التخطيط للتدريس

دلت نتائج الدراسة الحالية على أن درجة التحدي في مجال التخطيط كانت متوسطة، وهي بهذا تتفق مع نتائج دراسة كل من الخوالده (2003)، والسقاف (2006)، من حيث درجة التزام المعلمين بالمعايير المتعلقة بها، حيث جاءت متوسطة فيهما، ويأتي في مقدمة التحديات معيار كل من " إظهار فهم لمبادئ تعلم الطلبة ونمائهم واستخدام ذلك في تصميم خططه التدريسية، و تصميم بيئات تعلمية تفاعلية تتسم بالأمن وبالتشارك والتعاون " ولعل ذلك راجع إلى جانبين، أحدهما تربوي، إذ إن مراعاة هذه المعايير يقتضي فهما، وتدربا على العمل، وثانيهما إداري، يتمثل في جعل مهمة الاطلاع على السيرة الذاتية للمتعلمين من مستحقات مربي الصف الذي توكل إليه مهمة تربيته وقيادته من جهة، وإلى جعل دراسة حالات الطلبة التعلمية والاجتماعية والصحية من مهام المرشد التربوي في المدرسة من جهة ثانية. ومما يزيد درجة التحدي كثافة الصفوف، وهذا ما أشارت إليه دراسة جارسكي (Garsky ,2003) وما تعانيه الغرف الصفية من زيادة لأعداد الطلبة فيها في ظل الهجرة القادمة من الخارج، سواء أكانت من سوريا أم من العراق أم من غيرها، مما يشكل ضغطا على المعلمين يحول دون قيامهم ببعض المهام التي يفترض فيهم القيام بها.

4. مجال تنفيذ التدريس

دلت نتائج الدراسة الحالية على أن درجة التحدي في مجال تنفيذ الدرس متوسطة من وجهة نظر المشرفين التربويين، وذلك خلافا لما جاء في دراسة كل من الخوالده (2003)، والسقاف (2006)، وأبو سنينة (2014)، والتي دلت على أن درجة التزام المعلمين بمعايير المهنة كانت عالية، وبخاصة من وجهة نظر مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، كما في دراسة أبو سنينة (2014). وتميل الباحثة إلى موافقة دراسته، باعتبار مديري المدارس أكثر اطلاعا على واقع التعليم من المشرفين التربويين.

وبالنظر إلى مفردات المعايير جاء معيار " إظهار اهتمام واضح بتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة " في قمة التحديات؛ ولعل ذلك راجع إلى جملة من العوامل:

أولها: الخبرة التربوية في هذا المجال، فتنمية هذه المهارات يقتضي توافر كفاياتها لدى المعلم، والتخطيط المسبق لها من خلال تنوع النشاط والقدرة على الإدارة الصفية، بل إن المعلمين يهتمون بالإدارة الصفية على حساب تنمية المهارات العقلية، وبخاصة مهارات

التفكير الناقد والعلمي، وهذا ما أشارت إليه دراسة كل من الخوالده (2003)، والشراعي (2006)، فقد دلت نتائجهما على أن الإدارة الصفية، متمثلة في ضبط الطلاب، تأتي في مقدمة اهتمامات المعلمين.

ثانيها: عامل الزمن، فالمعلم مطالب بإنجاز الدروس المقررة، وتحقيق النتاجات المخطط لها في زمن محدد، فإن لم يلتزم بذلك، خضع للمساءلة، وأول من يتولى ذلك المشرفون التربويون أنفسهم.

ثالثها: طبيعة المادة العلمية، فلعل بعضها يصعب تصميم أنشطة مثيرة للتفكير لها.

ويأتي في المرتبة التالية معيار "استخدام مصادر تعلمية عدة ملائمة بما في ذلك مصادر وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في ضوء النواتج التعلمية المقصودة و تنوع الطلبة وحاجاتهم التعلمية "ولعل ذلك راجع إلى جانب تربوي يتمثل في كفاية المعلم على تصنيف الطلبة حسب قدراتهم على الإنجاز من جهة، واطلاعهم على السيرة الذاتية لهم، كما يرجع إلى طبيعة علاقة المعلم بالمرشد التربوي في المدرسة، وباتجاهات المعلم نحو عملية التدريس ومهنة التعليم وأخلاقيات المعلم.

5. مجال تقييم تعلم الطلبة

دلت نتائج الدراسة الحالية على أن درجة التحدي التي تواجه تطبيق معايير المهنة للمعلمين في مجال تقييم تعلم الطلبة متوسطة، وأنها جاءت في المرتبة الثالثة، وأشارت دراسة أبو سنينة (2014)، إلى أن اهتمام المعلمين بهذا المجال يأتي قبل الأخير، أي في المرتبة السادسة. وجاء معيار " اختيار أو تصميم أدوات ملائمة ومتنوعة لتقييم تعلم الطلبة وتقدمهم فيه وفق النتاجات التعلمية المقصودة – بما في ذلك أدوات ووسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال– واستخدامها بفاعلية " في قمة التحديات؛ ولعل ذلك راجع إلى ضعف اتجاهات المعلمين نحو التقويم الواقعي (الحقيقي) الذي اعتمدته وزارة التربية والتعليم في الأردن منذ عام (2006)، والأخذ بالاستراتيجيات الاعتيادية القائمة على الاختبارات والورقة والقلم، ولخشية المعلمين من عدم القدرة على إقناع أولياء أمور الطلبة بنتائج أبنائهم، أو لعدم قدرة المعلمين على توظيف تكنولوجيا التعليم في عملية التقويم التربوي.

6. مجال التطوير الذاتي

دلت نتائج الدراسة الحالية على أن درجة التحدي في هذا المجال في القمة والمقدمة، وهذا ما أكدته دراسة أبو سنينة (2014)، التي أظهرت أن درجة التزام المعلمين بمعايير هذا المجال، جاءت في آخر قائمة اهتماماتهم؛ ولعل ذلك راجع إلى اتجاهات المعلمين نحو النمو الذاتي بعامة. ويأتي في قمة التحديات معيار " استخدام استراتيجيات بحثية (كالبحوث الإجرائية) إما فرديا أو جماعيا لتطوير قدرته على التعليم " ولعل ذلك راجع إلى ضعف في الكفايات التربوية، فإعداد مثل هذه البحوث يحتاج إلى معرفة وتدريب وممارسة، وقد يعود إلى عدم اهتمام الإدارة المدرسية بها، وحاجة البحوث إلى جهد إضافي لتحديد المشكلة وأهميتها، وما يستتبع ذلك من إجراءات، أو قد يعود إلى أن المشرفين التربويين أنفسهم لا يقومون ببحوث إجرائية، وبالتالي لا يتابعون المعلمين أو يحثونهم على القيام بها، وبمعنى آخر وجود مشكلة إدارية تربوية.

7. مجال أخلاقيات مهنة التعليم

دلت نتائج الدراسة الحالية على أن درجة التحدي في هذا المجال متوسطة، وأنها تأتي في نهاية قائمة التحديات، وهي بهذا تلتقي مع نتائج دراسة أبو سنينة (2014)، ودراسة الحديد (2011)، ويأتي معيار " استخدام مصادر المعلومات بأخلاقية " في قمة التحديات في هذا المجال؛ ولعل ذلك راجع إلى كون المعلمين يهتمون بالمعارف والمعلومات، وبتوظيفها في المواقف التعليمية، دون أن يعزوا ذلك إلى مصادرها الأصلية، وكثيرا ما يقع مثل ذلك في العلوم الإنسانية من تاريخية ولغوية وسيرة، إلى غير ذلك.

وفيما يتعلق بالمعايير الأخرى كمعيار " التصرف في المواقف المختلفة بحكمة وحلم " ومعيار" التعاون مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي من أجل تطوير تعلم أبنائهم وسلوكهم الإيجابي " فهذه معايير متفاوتة من حيث أهميتها، تبعا للمقومين لها، فمثلا أجرت عبد العزيز (2010)، دراسة للكشف عن مدى الاهتمام بطبيعة العلاقات بين المعلم وغيره من الأطراف، ففي حين ترى المعلمات أن العلاقة بالزميلات تأتي بالمرتبة الأولى، ترى المديرات أنها تأتي في المرتبة الثانية، وتأتي العلاقة بأولياء أمور الطلبة والمجتمع في المرتبة الرابعة لدى المعلمات، في حين ذهبت المديرات إلى أنها تأتي في المرتبة الأولى. وفي مقابل ذلك، جاء في دراسة حمادنة (2013)، أن علاقة المعلم بزملائه تحظى بالاهتمام الرئيسي للمعلمين، من وجهة نظر المديرين، ثم تأتي علاقته بمسؤولية، فالمسألة مسألة تفضيلات تتفاوت من جماعة إلى أخرى،

وما قاله المشرفون التربويون في الاستبانة التي وزعت عليهم، ترجع إلى توقعات منهم، تبعا لخبراتهم السابقة.

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما الحلول المقترحة للتحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان ؟

قدم المشرفون التربويون جملة من الاقتراحات النابعة من خبراتهم التربوية وعلاقاتهم بالإدارات التربوية والمدرسية، ولعل أهم تلك المقترحات، ما كان متعلقا بإحداث تغييرات إيجابية في اتجاهات المعلمين، من خلال التشريعات والتعليمات التربوية أو من خلال المحفزات المادية والمعنوية وبالتعاون بين التربية والوسائل المؤثرة في الرأي العام المحلي، إذ يعاني المجتمع التربوي، من مشكلات كبيرة، وبخاصة العنف الاجتماعي، وعدم وجود حصانة وحماية للمعلم من قبل وزارة التربية والتعليم، أضف إلى ذلك كون المعلم جزءا من المجتمع من حيث الاتجاهات والقيم والتطلعات، فكان من الطبيعي أن يقترح المشرفون التربويون، ما يسهم في إصلاح العملية التربوية، وذلك كله يحتاج إلى إدارة تربوية شجاعة ومتفاعلة، تلبي احتياجات التعليم، وترفع من شأن المعلم، وتنمي معارفه وخبراته، وذلك على مختلف المستويات للإدارة من تربوية عليا ووسطى ودنيا.

ويمكن تلخيص نتائج السؤال الثاني بالآتي:

1. إلزام المعلمين وبخاصة المستجدين منهم بالاطلاع على سياسة التعليم، وقانون التربية، وما يصدر من قوانين وتشريعات تتعلق بالمعلم، والعمل بما فيها، ومحاسبة المقصرين في تنفيذها.
2. بناء اتجاهات إيجابية نحو المعلم، وعملية التعليم بعناصرها المتعددة، من تخطيط وتنفيذ وتقويم، من خلال المشاركة الفاعلة للإدارة المدرسية والإشراف التربوي في التخطيط والتنفيذ والتقويم.
3. تعديل سلوك المشرفين التربويين الذين لا يرون في التطوير نفعا، وبخاصة في مجال التقويم الواقعي وعده عائقا في المسيرة التعليمية.
4. تحريك دافع التعلم لدى المعلمين، بربط العمل بالعبادة، وتقديم حوافز مادية مناسبة، بزيادة الرواتب، وتأمين السكن الكريم، ودعوتهم إلى تنمية ذواتهم، والأخذ بالتعلم المستدام.

5. إحداث تغيير في اتجاهات المجتمع بعامة والرأي العام المحلي نحو المعلم، من خلال إبراز دوره الاجتماعي والعقلي والجسمي، والإفادة من وسائل الإعلام المتاحة لتحقيق هذه الغاية.

6. حماية المعلم من العنف المدرسي والمجتمعي، وتشديد العقوبة على المعتدين، وعدم التساهل معهم.

7. توفير الفرص لتطوير المعلم من خلال التوسع في الابتعاث للجامعات، وتسهيل المهام للنمو الذاتي لحضور اليوم العلمي في الجامعات، والمؤتمرات، والندوات، وعقد الدورات، والمشاغل التربوية.

8. إلزام المعلمين بالاطلاع على السيرة الذاتية للطلاب في بداية كل فصل دراسي، سواء أكان المعلم مربيا للصف، أم معلما لمادة دراسية، ليراعي على ضوئها قدرات المتعلمين وحالاتهم الصحية، وليسهم في تعديل سلوكهم، وتطوير أدائهم.

9. المتابعة المستمرة لأداء المعلمين، والسرعة في تلبية احتياجاتهم التربوية والعلمية، وتزويدهم بالمستجدات من قبل كل من الإدارة المدرسية والإشراف التربوي.

ثالثاً: التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما تقدم من نتائج خرجت الدراسة بعدة توصيات هي:

1. ينبغي إعادة النظر في بعض المعايير المهنية، لتكون أكثر تحديدا ودقة، وقابلية للقياس، بإظهار أخلاقيات المهنة، والسمات المهنية، والاستعاضة عن التطوير الذاتي بمسمى آخر هو التنمية المستمرة أو المستدامة.
2. إلزام المعلمين بإجراء بحوث إجرائية أو علمية بالتعاون مع المشرفين التربويين؛ لمعالجة التحدي في معيار التطوير الذاتي لدى المعلمين.
3. تدريب المعلمين على استراتيجيات التقويم الجديدة (التقويم الواقعي) ومتابعة نقل أثر التدريب إلى الغرفة الصفية.
4. تزويد المعلمين بالسيرة الذاتية المختصرة عن الطلاب الذين يتولون تدريسهم، سواء أكانوا مربيين لصفوفهم أم لا؛ من أجل مساعدة المعلمين في التخطيط للدرس بناء على مستويات طلبتهم.
5. وضع ميثاق أخلاقي للعاملين في ميدان التعليم.
6. وضع خطة وطنية لتغيير الثقافة المجتمعية والرأي العام المحلي حول مهنة التعليم.
7. إحداث تغيير في اتجاهات كل من المعلمين والمشرفين التربويين نحو عملية التطوير التربوي.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو سنينة، عودة (2014)، درجة التزام معلمي الدراسات الاجتماعية ومعلماتها في المرحلة الأساسية العليا بالمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا من وجهة نظر مديريهم في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، 28(4)، 741 ــ 790.

إدريس، سلطان صالح (2012): معايير برامج إعداد معلم الجغرافيا. تم استخلاصه بتاريخ 18 /3 2015 من الموقع الإلكتروني

http://kenanaonline.com/users/dredrees/posts/241404

الأسطل، إبراهيم حامد و الرشيد، سمير عيسى(2003)، دراسة تقويمية لكفاية التخطيط الدرسي لدى معلمي الرياضيات في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، كلية التربية بجامعة دمشق، 1(4)، ص125-167.

البشير، محمد المزمل (2013): تمهين مهنة المعلم :الدواعي والمبررات، جامعة الخرطوم تم استخلاصه بتاريخ 22 /4 /2015 من الموقع الإلكتروني **activities.uofk.edu**

السعيد، رضا مسعد (2005) : المعايير المهنية للمعلم، الصحيفة الالكترونية بكلية التربية، جامعة المنوفية، تم استخلاصه بتاريخ 26 /4 / 2015 من الموقع الإلكتروني:

http//www.mbadr.net/articles/

براجل، علي (2004)، مدى فعالية الاشراف التربوي في تنمية وتطوير الكفايات التدريسية للمعلمين، **مجلة العلوم الاجتماعية**، جامعة باتنا الجزائر، (10)، 111.

التومي، عبد الرحمن (2005). **الكفايات، مقاربة نسقية**، ط 3، جدة: دار الهلال.

جامعة الدول العربية ومنظمة الأمم المتحدة (اليونيسيف) المكتب الإقليمي بالأردن، وضع معايير استرشادية للأداء، **اللقاء الأول عن المعلم العربي**، القاهرة 25 – 26 اكتوبر/ تشرين أول 2008.

جرادات، عزت (1989)، خطوط رئيسة للتعريف بخطة التطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم بالأردن، **رسالة المعلم**، 30 (1 + 2)، 174.

جرجيس، بسام يونس محمد (2013)، درجة التزام معلمي محافظة الزرقاء بالمعايير الوطنية للمعلم في مجال تقييم تعلم الطلبة، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 28(1)، 535 – 566.

الجميل، عبد الله (2008)، **دور الإشراف التربوي في تمهين التدريس**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة، السعودية.

الحديد، نوف عارف (2011)، **درجة التزام معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر مديري مدارسهم في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الحربي، فاطمة ضيف الله (2000)، **أهمية الكفايات التدريسية العامة اللازمة لمعلمات التربية الإسلامية ودرجة ممارستها بالمرحلة المتوسطة بجنوب جدة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن، عدن، اليمن.

حمادنة، أديب ذياب (2013)، درجة التزام معلمي اللغة العربية ومعلماتها بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مديري المدارس ومديراتها في مديريات التربية والتعليم بمحافظة المفرق، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 9(1)،29 – 50.

حمود، علي (2008)، كفايات إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة، **مجلة كلية التربية بجامعة الخرطوم**، (3)، 3 – 24.

الخوالده، ناصر أحمد وعيد، يحيى اسماعيل (2006). **تقويم التدريس في التربية الإسلامية**، عمان: المركز العربي.

الخوالده، ناصر أحمد والجلاد، ماجد زكي(2006). **تدريس التربية الإسلامية**، الإمارات العربية المتحدة: مطبوعات جامعة الإمارات العربية المتحدة.

الخوالده، ناصر أحمد (2003)، درجة ممارسة الطالب/ المعلم في برنامج التربية العملية للكفايات التعليمية اللازمة لتعليم مادة التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية، **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات**، 1(18)، 91-117.

الدريج، محمد (2003). **مدخل إلى علم التدريس**، دبي: دار الكتاب الجامعي.

الدعجة، هشام ابراهيم (2014)، الفرص والتحديات للمعايير المهنية للمعلمين، ورقة مقدمة **للمؤتمر التربوي الحادي والأربعين لجمعية المعلمين الكويتية**، الذي عقد خلال الفترة 9 – 10 ابريل / نيسان بمدينة الكويت.

الرديسي، سمير محمد علي (2013)، المعايير المهنية للتدريس، وضرورتها للتعليم في السودان، **مجلة كلية التربية بجامعة الخرطوم**، 5(7)، 3 – 36.

رفعت، رمضان (2007) برنامج مقترح لتطوير أداء معلمي الرياضيات في ضوء معايير الجودة الشاملة، الجمعية المصرية لتطوير المناهج وطرق التدريس، **المؤتمر العلمي التاسع عشر حول تطوير المناهج في ضوء معايير الجودة**، جامعة عين شمس، دار الضيافة.

الزعبي، طلال والسلامات، محمد خير (2010)، امتلاك معلمي العلوم للمعايير الأردنية لتنمية المعلمين مهنيا من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي العلوم، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، 7 (عدد خاص)، 31– 61

الزهراني، احمد عويضة وابراهيم، يحيى عبد الحميد (2012) معلم القرن الحادي والعشرين، **مجلة المعرفة**، عدد (211)

السقاف، عبد الله عمر (2008)، **الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم الرياضيات ودرجة ممارستها في المرحلة الثانوية في محافظة إبين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن، عدن، اليمن.

الشراعي، عبد الرقيب قايد(2006)، **تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة إب، إب، اليمن.

شلبي، احمد (2005)، **تقويم أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الإعدادية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنوفية، المنوفية، مصر.

طلافحه، حامد (2010). **مناهج الدراسات الاجتماعية وطرائق تدريـــسها**، عمان: دار المـــسيرة.

طنطاوي، مصطفى (1998). تطوير برنامج إعداد معلم العلوم بكليات التربية على ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين دراسة تربوية واجتماعية 134/5، تم استخلاصه بتاريخ 2015/11/26 من الموقع الالكتروني

.html7230/blog-post_12/2012http://aeuwbi.blogspot.com/

عبد العزيز، منيرة عيد (2010)، مدى التزام معلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية في المدارس الحكومية بمدينة الرياض بأخلاقيات مهنة التعليم في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، 22(3)، 467 – 542

عبيد، وليام تاوضروس (2004). **تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير**، عمان: دار المسيرة.

عبيدة، ناصر (2006)، **تطوير منهج الرياضيات في ضوء المعايير المعاصرة وأثر ذلك على تنمية القوة الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنوفية، المنوفية، مصر.

العليمات، حمود محمد (2010)، درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في الأردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الوطنية الحديثة لتنمية المعلمين مهنيا، **مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية** 18(2)، 265 – 298.

الغامدي، سعيد بن عبد الله بن جار الله (2010)، **تقويم أداء معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العملية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة، السعودية.

الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2003). **الكفايات التدريسية**، عمان: دار الشروق.

الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2004). **تفريد التعليم، نموذج في القياس والتقويم التربوي**، عمان: دار الشروق.

قاجـــة، كلثوم وبن سكيريفة، مريم (2011)، **الصعوبات التي تواجه المعلمين في التدريس بالكفايات (دراسة استكشافية على عينة من المعلمين بورقلة)**، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر بتاريخ 17–18/ 1/ 2011

القرشي، فواز بن سويلم بن خضر، (1434هـ)، **الكفايات اللازمة لمعلمي الرياضيات لتدريس الطلاب الصم ودرجة ممارستهم لها.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة، السعودية.

القطاونة، سامي (2000)، **الكفايات التدريسية اللازمة لتحسين التدريس الصفي لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة الكرك الحكومية من وجهة نظر المعلمين ومدى ممارستهم لها.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، مؤتة، الأردن.

القطيش، حسن مشوح (2004)، **درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات الأدائية في مدارس المرحلة الأساسية في محافظة المفرق.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

كامل، مصطفى محمد (2007)، تصور مستقبلي لأدوار المعلم في ضوء التغيرات المتوقعة في المجتمع ومنظومة التعليم والمعايير القومية للتعليم، الجمعية المصرية لتطوير المناهج وطرق التدريس، **المؤتمر العلمي التاسع عشر حول تطوير المناهج في ضوء معايير الجودة،** جامعة عين شمس، دار الضيافة.

كرمة، منير (2010)، مدى توافق كفاءة معلم التربية التكنولوجية في فلسطين مع معايير اليونسكو من وجهة نظر مديريهم، **المؤتمر العلمي للتربية التكنولوجية وتكنولوجيا التعليم بجامعة الأقصى،** غزة.

محافظة، سامح (2009) معلم المستقبل، خصائصه، مهاراته، كفاياته، بحث مقدم إلى **المؤتمر العلمي الثاني نحو استثمار أفضل للعلوم التكنولوجية في ضوء تحديات العصر،** المنعقد في جامعة دمشق، كلية التربية في الفترة 25 – 27 / 10 / 2009

المركز الوطني للقياس والتقويم بالسعودية القائم على مشروع التطوير (1432هـ / 2012 م) **المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية، المعايير المشتركة لمعلمي جميع التخصصات،** مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم.

المنيزل، عبدالله فلاح والعتوم، عدنان يوسف (2010). **مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية،** عمان: دار اثراء للنشر والتوزيع

مؤتمن، منى (2004)، دور النظام التربوي الأردني في التقدم نحو الاقتصاد المعرفي، وزارة التربية والتعليم بالأردن، **رسالة المعلم**، 43(1)، 12 – 21

نجيب، كمال (2007)، المعايير التربوية في مصر: دراسة نقدية لمشروع إصلاح التعليم في عصر الليبرالية الجديدة، الجمعية المصرية لتطوير المناهج وطرق التدريس، **المؤتمر العلمي التاسع عشر حول تطوير المناهج في ضوء معايير الجودة**، المجلد الثاني، جامعة عين شمس، دار الضيافة.

وزارة التربية والتعليم (1994)، **قانون التربية والتعليم رقم 3 لعام 1994**، الأردن.

وزارة التربية والتعليم (2006)، **مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا**، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم (2010)، معايير تقييم المعلم وتحديد مهامه، نماذج عربية وغربية، **مجلة المعرفة**. 15(182)، 56 – 66، السعودية

وزارة التربية والتعليم بالسلطة الوطنية الفلسطينية(2010)، **المعايير المهنية للمعلمين**، هيئة تطوير مهنة التعليم.

الوكيل، حلمي أحمد و المفتي، محمد أمين(2007). **أسس بناء المنهج وتنظيماتها**، عمان : دار المسيرة.

ثانياً:المراجع باللغة الانجليزية

Darling – Hammond , L.(2000) Teacher Quality and Student Achievement: a review of state policy evidence , **Education policy analysis archives** , 8 (1)

Decker, W.(2003) **Fundamentals of Curriculum passion and professionalism** , Law rence Erlbaum. Associates , New Jersey

Edsource(2010) Standard Based Education, Retrieved July5 , 2010 from **http:/www. edsource. org / iss sta. html.**

Garsky, M.(2003) ,The impact of qualification and experiences on teacher competence. **Teacher Journal** , 2(7), 61-68.

Ingvarson ,L.(2002) **Development of National Standards framework for Teaching profession** , Australian Council for Educational Research , (ACER) Electronic version

Kleinhenz, E. and Ingvarson , L (2007) **Standards for Teaching Theoretical understanding and Application** , Australian Council for Educational Research , (ACER)

Roberts, P .and Priest ,H. (2006) reliability and validity in research. **Nursing Standard,** 20(44) ,41- 45.

Sanders , W. and Rivers, J (1996) **Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future student academic achievement valu – added** , Research and Assessment Center , Knoxville: University of Tennessee , USA

Struyven, K.; De Meyst, M. (2010), Competence-Based Teacher Education: An Assessment of the Implementation Status in Flanders from Teachers' and Students'Points of View - Teaching and Teacher

Education: **An International Journal of Research and Studies**, 26(8),1495-1510.

TDAS, Training and Development Agency, 2007 , **professional standards for teachers: why sit still in your career ?**: Training And Development Agency for Schools, UK.

Unver, G. Bumen, N. Basbay, M. (2010). The Effectiveness of Secondary Teacher Education Graduate Program according to Administrators, Faculty Members and Students. **Educational Sciences: Theory and practice**. 10(3). 1807-1824.

الملحقات

ملحق رقم (1)

الاستبانة بصورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف / ة الفاضل / ة.. :

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: " **التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين والحلول المقترحة لمواجهتها من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان** "

للحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من الجامعة الأردنية، ولذلك تم بناء هذه الاستبانة كأداة لجمع البيانات المتعلقة بالدراسة وقد أعدت فقراتها بالاعتماد على المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا، التي أقرتها وزارة التربية والتعليم في عام 2006 م، حيث تكونت الاستبانة من 58 فقرة موزعة على سبعة مجالات.

لذا ترجو الباحثة من حضرتكم التكرم بقراءة كل فقرة من فقرات الاستبانة، ومن خلال خبرتكم في الميدان تحديد درجة التحدي الذي يواجه المعلمين في التطبيق العملي لمحتوى كل فقرة في ظل البيئة التربوية المتاحة لهم حاليا، وذلك بوضع إشارة (X) في العمود المناسب أمام كل فقرة باستخدام مقياس ليكرت ثلاثي التدريج (ليس تحدياً، تحد متوسط، تحد كبير).

وكلي أمل بالإجابة عن جميع فقرات الاستبانة بصراحة ودقة وموضوعية، وذلك للوصول إلى نتائج صحيحة وصادقة، علما أن إجابتكم سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرة لكم حسن التعاون

الباحثة : سجى الحنبلي

المجال / رقم الفقرة	الفقرات	درجة التحدي		
المجال الأول	**التربية والتعليم في الأردن: ويتضمن هذا المجال أن يظهر المعلم فهماً للمرتكزات التي يقوم عليها النظام التربوي في الأردن ولخصائصه الرئيسة ولاتجاهات تطويره.**	**ليس تحديا**	**تحد متوسط**	**تحد كبير**
1	يظهر معرفة بمرتكزات التربية و التعليم في الأردن ويوضح انعكاساتها التعليمية والتعلمية			
2	يظهر فهماً لأهداف التربية و التعليم في الأردن وللنتاجات التربوية العامة التي تدل عليها			
3	يظهر معرفة بالتشريعات التربوية المتعلقة بعمله.			
4	يظهر معرفة بالأنساق المحيطة بالعملية التربوية.			
5	يظهر فهماً لمعايير المنهاج المدرسي.			
6	يظهر فهماً للنتاجات التعلمية الخاصة بالمبحث أو المباحث المدرسية التي يدرسها والمتوافقة مع معايير المنهاج المدرسي.			
7	يظهر فهماً لاتجاهات التطوير التربوي في الأردن (المتمثلة في مشروعات التطوير التربوي) بما في ذلك مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة.(ERfKE)			
المجال الثاني	**المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة: ويتضمن هذا المجال أن يظهر المعلم فهماً للمبحث أو المباحث التي يعلمها ولكيفية تحويل محتواه/محتواها إلى محتوى قابل للتعلم.**	**ليس تحديا**	**تحد متوسط**	**تحد كبير**
8	يظهر فهما للأفكار الأساسية في المبحث أو المباحث التي يعلمها و للترابطات بينها.			
9	يظهر فهما لأنماط/طرق التفكير الخاصة بالمبحث أو المباحث التي يعلمها.			
10	يظهر معرفة بالعلاقات بين المبحث/المباحث التي يعلمها وغيرها من المباحث المدرسية.			
11	يظهر قدرة على تمثيل محتوى المبحث/المباحث التي يعلمها في أشكال وصيغ مختلفة تسهل على الطلبة تعلمها.			
12	يظهر معرفة بمصادر المعرفة الأساسية الخاصة بالمبحث/المباحث التي يعلمها.			
المجال الثالث	**التخطيط للتدريس: ويتضمن هذا المجال أن يخطط المعلم لتدريس فعال.**	**ليس تحديا**	**تحد متوسط**	**تحد كبير**
13	يصمم خططا تدريسية متماسكة في ضوء النتاجات التعلمية ووفق معايير منهاج المبحث/المباحث التي يعلمها.			
14	يظهر فهما لمبادئ تعلم الطلبة ونمائهم ويستخدمها في تصميم خططه التدريسية.			
15	يظهر معرفة بالمصادر التعلمية المتاحة في المدرسة والمجتمع بما في ذلك مصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) ويوظفها في تصميم خططه التدريسية.			
16	يظهر معرفة باستراتيجيات التدريس ويختار الملائم منها وفق الحاجات والأساليب التعلمية المتنوعة لطلبته.			
المجال / رقم الفقرة	**الفقرات**	**درجة التحدي**		
17	يصمم نشاطات تعلمية تفاعلية، تحفز الطلبة على التعلم ويشركهم فيها.			

18	يصمم بيئات تعلمية تفاعلية تتسم بالأمن وبالتشارك والتعاون.			
المجال الرابع	**تنفيذ التدريس:** **ويتضمن هذا المجال أن ينفذ المعلم الخطط التدريسية بفاعلية.**	**ليس تحديا**	**تحد متوسط**	**تحد كبير**
19	يكيف الخطط التدريسية وفق مستجدات المواقف التعليمية/التعلمية وحاجات الطلبة.			
20	يستخدم مصادر تعلمية عدة ملائمة بما في ذلك مصادر وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في ضوء النواتج التعلمية المقصودة و تنوع الطلبة وحاجاتهم التعلمية.			
21	ينظم بيئة صفية تفاعلية آمنة وداعمة.			
22	يستخدم بفاعلية استراتيجيات وأساليب ملائمة لإدارة الصف.			
23	يتعامل بإيجابية واضحة مع المشاكل السلوكية للطلبة.			
24	يستخدم بفاعلية استراتيجيات التدريس الملائمة والمتنوعة.			
25	يظهر في تدريسه اهتماما واضحا بتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة.			
26	يتواصل بفاعلية مع طلبته لتسهيل تعلمهم ونمائهم.			
27	يظهر رعاية واحتراما لجميع الطلبة.			
المجال الخامس	**تقييم تعلم الطلبة:** **ويتضمن هذا المجال أن يظهر المعلم فهما لاستراتيجيات وأساليب تقييم تعلم الطلبة ويستخدمها بفاعلية.**	**ليس تحديا**	**تحد متوسط**	**تحد كبير**
28	يظهر فهما للعلاقات بين النتاجات التعلمية والتدريس وتقييم تعلم الطلبة			
29	يختار و/ أو يصمم أدوات ملائمة ومتنوعة لتقييم تعلم الطلبة وتقدمهم فيه وفق النتاجات التعلمية المقصودة _ بما في ذلك أدوات ووسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال _ ويستخدمها بفاعلية.			
30	يوثق سجلات دقيقة عن ظروف الطلبة وتقدمهم في التعلم وفق النتاجات التعلمية المقصودة مستخدما وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.			
31	يتواصل مع أولياء أمور الطلبة حول تعلم أبنائهم وتقدمهم فيه.			
32	يتواصل مع إدارة المدرسة ومديرية التربية حول تعلم الطلبة وتقدمهم فيه.			
33	يشرك الطلبة في تقييم تعلمهم و تقدمهم فيه.			
34	يحلل أداء الطلبة ويقدم التغذية الراجعة لهم عن تعلمهم وتقدمهم فيه.			
35	يصمم نشاطات تعلمية ملائمة للنهوض بتعلم الطلبة في ضوء نتائج تقييم تعلمهم وتقدمهم فيه.			

المجال / رقم الفقرة	الفقرات	درجة التحدي		
المجال السادس	**التطوير الذاتي:** **ويتضمن هذا المجال أن يستخدم المعلم المصادر والأدوات والوسائل المتيسرة لتطوير نفسه مهنيا.**	**ليس تحديا**	**تحد متوسط**	**تحد كبير**
36	يستخدم أدوات ووسائل ملائمة لتقييم تدريسه.			
37	يحلل تدريسه ويتامل فيه في ضوء نتائج تقييم تعلم الطلبة و تقدمهم.			
38	يستخدم مصادر وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تطوير معرفته وقدرته على التعليم وذاتيته.			
39	يستخدم استراتيجيات بحثية (كالبحوث الإجرائية) إما فرديا أو جماعيا لتطوير قدرته على التعليم.			
40	يشارك في المؤتمرات والملتقيات والدورات التربوية.			
41	يطالع الدوريات والمجلات العلمية والتربوية ذات العلاقة.			
42	يشارك في المشروعات والنشاطات التطويرية على مستوى المدرسة و مديرية التربية.			
43	يتعاون مع زملائه في المدرسة في تطوير نفسه مهنيا.			
44	يتواصل مع زملائه من المعلمين من خارج المدرسة في تطوير نفسه مهنيا.			
45	يظهر اهتماما في رفع مستواه الأكاديمي والتربوي.			
المجال السابع	**أخلاقيات مهنة التعليم:** **ويتضمن هذا المجال أن يظهر المعلم في سلوكه داخل المدرسة وخارجها أخلاقيات مهنة التعليم.**	**ليس تحديا**	**تحد متوسط**	**تحد كبير**
46	يظهر التزاما بواجباته ومسؤولياته المهنية ويقوم بها بإخلاص وأمانه وتواضع.			
47	يتقبل الطلبة ويعاملهم باحترام ونزاهة ومساواة وعدل ويحافظ على أسرارهم.			
48	يتواصل مع الطلبة بمودة وتعاطف.			
49	يلتزم القيم الحميدة في تعامله مع الزملاء والإدارة وأولياء الأمور والأطراف الأخرى.			
50	يتعاون مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي من أجل تطوير تعلم أبنائهم وسلوكهم الايجابي.			
51	يستخدم مصادر المعلومات بمنهجية علمية سليمة.			
52	يوجه الطلبة إلى استخدام مصادر المعلومات الآمنة.			
53	يظهر التزاما برسالة المؤسسة التي يعمل فيها و يدافع عنها.			
54	يحافظ على مظهر عام يليق بمهنته.			
55	يتعاون مع زملائه و يظهر اهتماماً بتنميتهم مهنياً.			
56	يتصرف في المواقف المختلفة بحكمة وحلم.			

ملحق رقم (2)

أسئلة المقابلة

السؤال الأول: بم تنصح المعلمين نصائح علمية وعملية كي يكونوا على اطلاع بالتشريعات التربوية في الأردن وبسياسة التعليم والأخذ بالتوجهات نحو الاقتصاد المعرفي؟

السؤال الثاني: كيف يمكن للمعلم الاستمرار في تطوير مهاراته المعرفية وإعداده المسلكي (التربوي) في المبحث الذي يدرسه ؟

السؤال الثالث: كيف يمكن للمعلم جعل التخطيط ناجحا يراعي المرحلة العمرية والنمائية للطلبة ومراحلهم التعليمية وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في بيئة تعليمية تتصف بالأمن والتعاون ؟

السؤال الرابع: كيف يمكن للمعلم توظيف خططه لتنمية مهارات التفكير المتعددة لدى طلابه بحيث يضمن إدارة صفية مناسبة وتفاعلا من الطلبة ؟

السؤال الخامس: كيف يمكن الأخذ بأيدي المعلمين للتحول من التقويم الاعتيادي إلى التقويم الواقعي أو الحقيقي، مع مراعاة توثيق العلاقة بين المدرسة بعناصرها البشرية مع الأسرة؟

السؤال السادس: كيف يمكن للمعلم أن يطور نفسه مهنيا ؟

السؤال السابع: كيف يمكن للمعلم الإسهام في تحسين مهنة التعليم ؟

ملحق رقم (3)

قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	اسم المحكم	الرتبة	التخصص	مكان العمل
1.	هاني عبد الرحمن الطويل	أستاذ	إدارة تربوية	الجامعة الأردنية
2.	أنمار مصطفى الكيلاني	أستاذ	إدارة تربوية	الجامعة الأردنية
3.	سلامة يوسف طناش	أستاذ	إدارة تربوية	الجامعة الأردنية
4.	محمد أمين حامد القضاة	أستاذ	أصول التربية	الجامعة الأردنية
5.	عدنان سليم العابد	أستاذ	مناهج وتدريس	الجامعة الأردنية
6.	منصور وريكات	أستاذ مشارك	مناهج وتدريس	الجامعة الأردنية
7.	ابراهيم احمد الشرع	أستاذ مشارك	مناهج وتدريس	الجامعة الأردنية
8.	حيدر إبراهيم ظاظا	أستاذ مشارك	قياس وتقويم	الجامعة الأردنية
9.	فريال محمد أبو عواد	أستاذ مشارك	قياس وتقويم	الجامعة الأردنية
10.	اسماعيل علي صالح	مشرف تربوي	رياضيات	مديرية قصبة عمان

ملحق رقم (4)

تسهيل مهمة من الجامعة

الجامعة الأردنية
THE UNIVERSITY OF JORDAN

رئاســـــة الجامعـــــة
University Administration

الرقــــم: ١/ ٢٠١٤/ ٤٣٣٩
الرقم الآلي: ٧٧٢١٣٢
الموافـــق: ٢٩/ ١/ ٢٠١٤م

معالي وزير التربية والتعليم الأكرم

الموضوع:- تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

فأرجـو إعلامكـم بأن الطالبة "سجى عبد المجيد مسعود الحنبلي" من طلبة برنامج ماجستير الإدارة التربوية في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية تقوم بإعداد رسالة ماجستير بعنوان:-

" التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين والحلول المقترحة لمواجهتها من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان"

وتحتاج إلى تطبيق أداة دراستها على المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان.

أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالبة المذكورة لغايات البحث العلمي حسب الأصول، علماً بأن المشرف على رسالتها هو الدكتور " هشام الدعجه".

شاكرين لكم اهتمامكم بالجامعة الأردنية وتعاونكم معها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

/رئيس الجامعة

نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

الأستاذ الدكتور موسى اللوزي

أس

هاتف: ٥٣٥٥٠٠٠ (٦- ٩٦٢) فرعي: ٢١١٢٠ فاكس: ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١٠٣٥، عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel.: (962-6) 5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6) 5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

ملحق رقم (5)

تسهيل مهمة من مديرية لواء قصبة عمان

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمان

الرقم ٦٩١/١٢/٧

التاريخ ٦/٤/١٤٣٦هـ

الموافق ٢٧/١/٢٠١٥م

السيد رئيس قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي

الموضوع / تسهيل مهمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إشارة إلى كتاب رئيس الجامعة الأردنية رقم ٤٣٣٩/٢٠١٤/١ الموافق ٢٠١٤/١٢/٩م.
تقوم الطالبة "سجى عبد المجيد مسعود الحنبلي" بإعداد رسالة ماجستير عنوانها:

"التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين والحلول المقترحة لمواجهتها من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان "

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص الإدارة التربوية في كلية العلوم التربوية.
الأمر الذي يحتاج إلى تطبيق أداة دراستها على المشرفين التربويين في المديرية.
آملاً تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها.

واقبلوا الاحترام

مدير التربية والتعليم

- نسخة : مدير الشؤون التعليمية والفنية .
- نسخة : ر.ق التدريب والتأهيل والإشراف التربوي .
- نسخة : عضو قسم الإشراف .

المرفقات: أداة الدراسة.

ملحق رقم (6)

تسهيل مهمة من مديرية لواء الجامعة

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربيـــة و التعليـــم

مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة / محافظة العاصمة

الرقـــم : ....

التاريـخ : ....

الموافق : ....

السيد / رئيس قسم التدريب و الإسناد التربوي

الموضوع : تسهيل مهمة

السلام عليكم و رحمة الله وبركاته ،

إشـــارة لكتاب الجامعة الأردنية رقم ٤٣٣٩/٢٠١٤/١ تاريخ ٢٠١٤/١٢/٩م
أرجو العلم بأن الطالبة / **سجى عبد المجيد مسعود الحنبلي** من طلبة برنامج ماجستير الإدارة التربوية في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية تقوم بإعداد رسالة ماجستير بعنوان : **" التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين و الحلول المقترحة لمواجهتها من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان "** .
و يحتاج ذلك إلى تطبيق أداة دراستها على المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان .
أرجو تسهيل مهمتها ، و تقديم المساعدة الممكنة لها .

و اقبلوا الاحترام ،،،

/ مدير التربية والتعليم

مدير الشؤون الإدارية و المالية
حمد فليح القويدر

- نسخة / مدير الشؤون التعليمية و الفنية
- نسخة / رئيس قسم التدريب و الإسناد التربوي
- نسخة / كاتب الإشراف
- نسخة / الديوان

د.ع ١/٢٧

ملحق رقم (7)

تسهيل مهمة من مديرية لواء القويسمة

وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم للواء القويسمة

الرقم ل ق / ٧ / ١
التاريخ ٨ / ٦ / ٢٠١٥
الموافق

السيد رئيس قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي

الموضوع : البحث التربوي وتسهيل مهمة

تقوم الطالبة " سجى عبد المجيد مسعود الحنبلي " الجامعة الأردنية / تخصص الإدارة التربوية بإجراء دراسة بعنوان " التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين والحلول المقترحة لمواجهتها من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان " ، وذلك لغايات رسالة الماجستير ، ويحتاج ذلك إلى تطبيق أداة دراسته على المشرفين التربويين.

يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه وتقديم المساعدة الممكنة لها .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

مدير التربية والتعليم
مدير الشؤون الإدارية والمالية
د. رائدة ابراهيم القطة

- نسخة/ مدير الشؤون التعليمية والفنية
- نسخة ر.ق. التدريب والتأهيل والإشراف التربوي
- نسخة / ر.ق. الرقابة والتفتيش
- نسخة / الملف العام

ملحق رقم (8)

تسهيل مهمة من مديرية لواء ماركا

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواء ماركا /محافظة العاصمة

الرقم ٦٠٣/١٣/٧

التاريخ ١٤٢٦/٤/٢٧

الموافق ٢٠١٥/٢/٥

رئيس قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي

الموضوع: تسهيل مهمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

تقوم الطالبة سجى عبد المجيد مسعود الحنبلي بإجراء دراسة بعنوان " التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين والحلول المقترحة لمواجهتها من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان "، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص إدارة تربوية في الجامعة الأردنية ، ويحتاج ذلك إلى تطبيق أداة الدراسة على عينة من المشرفين التربويين في إدارتكم. **يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها، على أن يتم مطابقة الاستبانة المرفقة مع الاستبانة المطبقة.**

مع الاحترام،،

مدير التربية والتعليم

أ.د.

الدكتور نواف عبدالله الخوالدة

مدير الشؤون الادارية والمالية

نسخة/ مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة/ ر.ق التدريب والتأهيل والإشراف التربوي

نسخة/ كاتبة الإشراف

هاتف : 5651798 – 5651797 – 5656324 –: 5651795 فاكس : 5651803

ملحق رقم (9)

تسهيل مهمة من مديرية لواء وادي السير

المملكة الأردنية الهاشمية
وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم للواء وادي السير

الرقم :- ١٢/٧/١٤٢٩٩
التاريخ :- ٨/ربيع الاخر/١٤٣٦
الموافق : ٢٩/كانون ثاني/٢٠١٥

السيد رئيس قسم التدريب و التأهيل و الإشراف التربوي

الموضوع:- تسهيل مهمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

إشارة إلى كتاب رئيس الجامعة الأردنية رقم ٤٣٣٩/٢٠١٤/١ الموافق ٢٠١٤/١٢/٩م

تقوم الطالبة (سجى عبد المجيد مسعود الحنبلي)،بإعداد رسالة ماجستير عنوانها "التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين و الحلول المقترحة لمواجهتها من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان "وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص الإدارة التربوية في كلية العلوم التربوية .الأمر الذي يحتاج إلى تطبيق أداة دراستها على المشرفين التربويين في المديرية.

أرجو تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها .

مع الاحترام

مدير التربية والتعليم

مدير الشؤون التعليمية والفنية
سليمان محمد حمادنه

نسخة\ مدير الشؤون التعليمية والفنية
نسخة\ رئيس قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي
نسخة\كاتب الإشراف
نسخة\الديوان

ملحق رقم (10)

تسهيل مهمة من مديرية لواء ناعور

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم ناعور

الرقم : ن/7/ 13 / ٢٧٧
التاريخ : ٨/ ١/ 1435
الموافق: ٢٩/ ١/ 2015

السيد / رئيس قسم الاشراف والاسناد التربوي

الموضوع : تسهيل مهمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

تقوم الطالبة / سجى عبد المجيد مسعود الحنبلي / طالبة ماجستير الادارة التربوية في كلية العلوم التربوية في الجامعة الاردنية تقوم باعداد رسالة ماجستير بعنوان : " التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين والحلول المقترحة لمواجهتها من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان."

ويحتاج ذلك الى تطبيق اداة دراستها على المشرفين التربويين في مديريات عمان .

ارجو تسهيل مهمتها، وتقديم المساعدة الممكنة لها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

مدير التربية والتعليم

مدير الشؤون التعليمية والفنية
الاء وجيه المشاقي

نسخة/ مدير الشؤون التعليمية والفنية
نسخة/ رئيس قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي
نسخة/ كاتب الاشراف
نسخة/ الديوان

هاتف -064250607 -064250608 فاكس 064250603 - ص.ب رقم (20) الرمز البريدي (17127) حسبان/شارع مادبا الغربي البريد الالكتروني naur2013@elearning.jo

ملحق رقم (11)

تسهيل مهمة من مديرية لواء سحاب

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواء سحاب

الرقم :ل س/ ٤٧١

التاريخ ١٤٣٠/١/١١هـ

الموافق ٢٠١٠/١/٢٨

رئيس قسم التدريب والتأهيل الإشراف التربوي

الموضوع : البحث التربوي وتسهيل مهمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ؛

تقوم الطالبة سجى عبد المجيد مسعود الحنبلي بإجراء دراسة عنوانها " **التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المهنية للمعلمين والحلول المقترحة لمواجهتها من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات تربية عمان** " ، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص الإدارة التربوية من الجامعة الأردنية ، ويحتاج ذلك إلى تطبيق استبانة على عينة من المشرفين في مديريتكم .

يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة و تقديم المساعدة الممكنة لها على أن يتم مراجعة قسم الإشراف بالمديرية من أجل مطابقة الاستبانة .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

مدير التربية والتعليم

أحمد عقيل عيال عواد

مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة/ مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة/ ر.ق التدريب والتأهيل والإشراف التربوي .

نسخة/ الملف العام

نسخة / كاتب الإشراف

CHALLENGES FACING THE APPLICATION OF PROFESSIONAL STANDARDS FOR TEACHERS AND THE PROPOSED SOLUTIONS TO FACE THEM FROM THE SUPERVISORS PERSPECTIVES IN AMMAN EDUCATIONAL DIRECTORATES.

By

Saja A. Al-Hanbali

Supervisor

Dr. Hesham I. Al - Dajeh

ABSTRACT

This study aimed to know the challenges facing the application of professional standards for teachers and the proposed solutions to face them from the supervisors perspectives in Amman Educational Directorates.

Population and sample of the study consisted of all Educational supervisors (245). For acheiving the objectives of the study, the Mixed Research Method was used, by two study instruments, one of them is a survey for knowing the challenges, and the other one is Interview for knowing the solutions.

The study found that the level of challenges was moderate for all domains of challenges, and the results showed in ordering domains from most challenges domain to the least one as follows: Self development, Lesson planning, Students'learning evaluation, Lesson execusion, Education in Jordan, Academic and pedogical knowledge, and at the end of challenges was the teaching profession ethics. The study introduced some proposed solutions to face theose challenges , such as:

1. The necessity of teachers' knowing the law of education and legislation issued by the Ministry of education.
2. To make teacher develop himself through pursuing his higher studies in universities and attending training sessions which are held by the Ministry of education.

3. The cooperation between educational supervisors and teachers in order to provide teachers with new educational expertise.

4. Reinforcing teachers’ positive attitudes towards their profession through legislations for improving the financial conditions and their social situations.

In the light of the results of the study, the researcher recommended:

Reviewing some standards to make them Clearer, and able to be measured, one more thing is traning teachers on the educational innovations, besides changing teachers and educational supervisors’ attitudes so as to be positive towards the process of educational development.